

Sammenhengen i overgangen mellom barnehage og skole

En god skolestart for barn i risikozonen



Ann Kathleen Hansen

**Masteroppgave i Pedagogikk - med
studiespesialisering Spesialpedagogikk**



Høsten 2011

© Forsidefoto: Ann Kathleen Hansen

SAMMENDRAG

Tittelen på denne studien er "Sammenhengen i overgangen mellom barnehage og skole. En god skolestart for barn i risikosonen".

Hensikten med studien er å belyse hvilke faktorer som best mulig kan bidra til en god skolestart for barn som befinner seg i en risikosone for å utvikle faglige eller psykososiale og sosiale vansker. Studien tar utgangspunkt i de føringer som er lagt i undersøkelseskommunen for samarbeid om overgangen mellom barnehage og skole. Undersøkelsen er bygget på en forståelse om at overganger er en omfattende prosess og tar utgangspunkt i et systemteoretisk perspektiv. Det betyr at det er systemene rundt barnet som er vektlagt i forhold til å kunne tilpasse seg og være parate til å ta i mot barn som befinner seg i en risikosone for å utvikle ulike vansker.

Studiens problemstilling er :

Hvordan er sammenhengen i overgangen fra barnehage til barneskole for barn i risikosonen?

For å kunne svare på dette er noen utvalgte informanter i brevs form bedt om å svare på noen spørsmål med utgangspunkt i følgende forskningsspørsmål:

- Kan planene utarbeidet i Kommunen, om hvordan barnehage og skole skal samarbeide om overganger, fange opp barn som befinner seg i risikosonen?
- Gir skjemaet "Informasjon om skolestarteren" relevant informasjon med tanke på å kunne tilpasse og tilrettelegge en god skolestart for barn i risikosonen?
- Hvilke pedagogiske utfordringer ligger i overgangen barnehage/skole?

Når det gjelder metode er det valgt en kvalitativ tilnærming innenfor et sosialkonstruktivistisk vitenskapssyn, og jeg har støttet meg både til hermeneutikk og fenomenologi som vitenskapsteoretisk utgangspunkt. Spørsmål til informantene er dannet på bakgrunn av dokumentanalyse av politiske dokumenter, lover, forskrifter og annen relevant forskning og teori over temaet om overganger. Datamaterialet er samlet inn ved hjelp av brevmetoden, og

med et ustrukturert intervju som supplerende metode. Analysen er gjort i tråd med analysemetoder i fenomenologiske studier.

Resultatene fra denne studien viser at det er enighet blant informantene om at samarbeid om overgangen fra barnehage til skole er nødvendig, og at det vil kunne bidra til en god overgang for barn som befinner seg i risikozonen. Informantene påpeker at ulike kultur og uklare oppfatninger om hva som er relevant kompetanse og kunnskap hos barn i overgangen, kan være en utfordring i samarbeidet. I tillegg anser informantene taushetsplikten som en reell hindring for samarbeid om barn i risikozonen. Viljen til samarbeid og troen på betydningen av et godt samarbeid står likevel sterkere enn utfordringene, og informantene anser et godt samarbeid som nødvendig og som noe som de ønsker å prioritere.

Videre viser studien at informantene vektlegger faktorer som godt kartlagt sosial kompetanse og språklige ferdigheter, samt tilpasningsevner til regler og rutiner. Informantene etterlyser en felles pedagogisk plattform hvor det praktiske arbeidet barnehagene gjør blir mer tydelig, samtidig som barnehagen får bedre kjennskap til hva skolen forventer og anser som viktig i forhold til å være parat til skolestart. Dette er viktig for å få til en bedre overgang for barn i risikozonen.

Studien viser at selv om kommunen har tilfredsstillende rutiner for overgangsarbeidet generelt, ligger det et forbedringspotensial i særlig to forhold. Det ene er å sørge for en reell implementering av de føringer som er lagt for slikt arbeid. Med dette menes at kommunen selv må følge opp sine planer og sørge for at disse blir fulgt i barnehage og skole. Det andre er å utarbeide bedre rutiner som også ivaretar barn i risikozonens behov. Slik systemet er i dag finnes det ingen plan som favner disse barna spesielt. Her bør kommunen kunne se på faktorer som vil trygge disse overgangene, samtidig se på hva som kan gjøres i forhold til det som av informantene ansees som et reelt hinder; taushetsplikten.

FORORD

Etter noe som nå føles som en evighet er masteroppgaven endelig ferdig. Det vil si arbeidet med akkurat denne oppgaven er ferdig. Jeg føler meg heldig som har fått lov til å fordype meg i et tema som opptar og engasjerer meg sterk, samtidig som det har vært intenst og krevende både for de nærmeste rundt meg og meg selv. Alt arbeidet er allikevel verdt det, og det har gitt meg lyst til å forske mer omkring dette temaet, men også generelt.

En stor takk til min studievenninne Anita Stulen, som i høy grad har bidratt til at denne studien ble en realitet. Godt samarbeid og gode samtaler har i en årrekke inspirert meg til å ikke gi opp! Hennes bidrag i forhold til denne studien er uvurderlig, og har gjort forskningen mer helhetlig og interessant.

Min veileder, Inge Vinje, fortjener også en stor takk, for tålmodig hjelp, støtte og oppmuntring gjennom hele prosessen. Takk også for alle gode samtaler.

Takk til informantene i skolene som var med i undersøkelsen. Dere bidro med spennende datamateriale, uten dere hadde det ikke vært noe å drøfte.

Mine gode kollegaer fortjener også en takk, for oppmuntring underveis i hele prosessen, og en særlig takk til Inger Merete Nenseth Steinbakken for korrekturlesing og konstruktiv kritikk.

Familien min har vært uten sidestykke, tålmodige, støttende, rosende og inspirerende. Tusen takk skal dere ha! Å skrive denne oppgaven hadde ikke gått uten deres velvilje.

Ann Kathleen Hansen
Sandefjord, desember 2011

INNHOLDSFORTEGNELSE

1.0 INNLEDNING	11
1.1 TEMA FOR STUDIEN	11
1.2 HENSIKT MED STUDIEN OG PROBLEMSTILLING	12
1.3 BAKGRUNN FOR VALG AV OPPGAVER	12
1.4 NOEN AVGRENSNINGER OG BEGREPSAVKLARINGER	13
1.5 OPPGAVENS STRUKTUR	14
2.0 SAMARBEID OG LOVVERK	15
2.1. LIVSLANG LÆRING – OVERORDNEDE PRINSIPPER I NORSK UTDANNINGSPOLITIKK	15
2.1.1 Fylkesmannen – satsningsområder 2008-2018	18
2.1.2 Kommunen – satsningsområder fram mot 2015. Hovedmål og delmål	19
2.1.3 Presisering av delmålene 1.6 og 1.4 i Kommunen	20
2.2 TAUSHETSPLIKT	21
3.0 BARNEHAGE OG SKOLE	22
3.1 BEGREPENE ORGANISASJON OG INSTITUSJON	22
3.2 BARNEHAGENS OG SKOLENS TRADISJONER OG KULTUR I ET HISTORISK LYS	23
3.2.1 Læringsbegrepet i barnehage og skole	26
3.3 LÆRENDE ORGANISASJONER	27
4.0 OVERGANGER – ROBUSTHET OG READINESS - PARATHET	31
4.1 OVERGANGER I LYS AV SYSTEMTEORIEN	31
4.1.1 Økologisk utviklingsteori	32
4.1.2 Økologiske overganger	34
4.2 BARNET I OVERGANG MELLOM BARNEHAGE OG SKOLE	34
4.2.1 Kjennetegn ved seksåringen	35
4.2.2 Barn i risikozonen, risikobegrepet og resiliens	36
4.2.3 Forventninger til skolestarteren	40
4.2.4 Barnets og omgivelsenes "readiness" i overgangen til skole	40
4.2.5. Modell for overganger	41
5.0 FORSKNING PÅ OVERGANGER	43
5.1 NASJONAL OG INTERNASJONAL FORSKNING	43
5.2 GJENNOMGANG AV SENTRALE STUDIER OG FORSKNING	43
5.2.1 I Norge	43
5.2.2 I Norden og øvrig deler av verden	45
6.0 METODE OG GJENNOMFØRING AV STUDIEN	48
6.1 FORSKNINGSDESIGN	48
6.2 ET SOSIALKONSTRUKTIVISTISK VITENSKAPSSYN	48
6.2.1 Hermeneutikk	49
6.2.2 Fenomenologi	49
6.3 METODEVALG	51
6.3.1 Analyse av dokumentasjon i fenomenologiske studier	52
6.3.2 Dokumentanalyse	52
6.3.3 Intervju som metode	53
6.3.4 Fortellingen som metode	54
6.4 METODEPROSSESSEN	55
6.4.1 BESKRIVELSE OG VURDERING AV EMPIRIGRUNNLAG OG UTVALG	55
6.4.2 Kritisk vurdering av egen metode og forskerrollen	56
6.4.3 Gjennomføring av studien	57
6.4.4 Kjennetegn ved kommunen	57

6.4.5. Utvalg av informanter	58
6.4.6 Dataanalyse	58
6.4.7 Validitet	60
6.4.8 Reliabilitet	60
6.4.9 Generaliserbarhet	61
6.5 FORSKINGSETISKE REFLEKSJONER	62
7.0. EMPIRI	64
7.1 PRESENTASJON AV FUNN	64
7.1.1 Kommunale føringer	64
7.1.2 Informasjon om skolestarteren	67
7.1.3 Generelle pedagogiske utfordringer	71
7.1.4 Oppsummering	75
8.0 ANALYSE OG DRØFTING AV EMPIRI	76
8.1 DRØFTING AV RESULTATER OG ANALYSE	76
8.1.1 Kommunale føringer	76
8.1.2 Informasjon om skolestarteren	80
8.1.3 Generelle pedagogiske utfordringer	84
8.1.4 Oppsummering	88
9.0 OPPSUMMERING	89
10.0 KILDER	92
 VEDLEGG 1	 99
VEDLEGG 2	101
VEDLEGG 3	103
VEDLEGG 4	105
VEDLEGG 5	109
VEDLEGG 6	111

FIGURLISTE:

Figur 3.2.:	Forskjellen mellom barnehagens og skolens tradisjon. (Fra Germeten 2003)	s. 24
Figur 3.2.1:	Skuletradisjonen og barnehagetradisjonen. (Fra Haug 1991)	s. 24
Figur 4.2.5:	The Ecological and Dynamic Model of Transitions. (Etter Rimm-Kaufmann & Pianta, 1999). (Oversatt til norsk av undertegnede).	s. 41

VEDLEGG:

Vedlegg 1	Hovedmål og delmål for Kommunen
Vedlegg 2	Forespørsel til informantene
Vedlegg 3	Kvittering på melding om behandling av personopplysninger
Vedlegg 4	Spørsmål til informantene
Vedlegg 5	Årshjulet (Kommunen)
Vedlegg 6	Informasjon om skolestarteren (Kommunen)

1.0 INNLEDNING

1.1 Tema for studien

Den politisk forankrede ideen om livslang læring har til hensikt å sikre personlig og samfunnsmessig utvikling, demokrati, verdiskaping og å utjevne sosiale forskjeller. Dermed blir helheten i tiltakene fra barnehagen og gjennom hele utdanningsløpet avgjørende for hvorvidt man lykkes med å ivareta de overordnede mål. Trygghet og glede i forbindelse med skolestart gir gode forutsetninger for videre læring, men dette forutsetter samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole. Å styrke sammenhengen i overgangen mellom barnehage og barneskole vil dermed være et tiltak for å tilrettelegge et helhetlig tilbud for barnet. Dette vil særlig komme de som står i fare for ikke å lykkes i utdanningsløpet til gode (St.meld. nr. 16 (2006-2007)...*og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*).

Tradisjonelt sett er det knyttet store forventninger til den begivenheten skolestart er. Det er ikke bare barnet, men også familie, venner og nærmiljø som opplever en spenning knyttet til overgangen fra å være størst i en barnehage til å være minst på en skole. Dette kan av mange oppleves som en voldsom overgang, som kan bidra til å skape usikkerhet hos enkelte barn. Andre har et langt mindre komplisert forhold til overgangen. Uavhengig av hvorvidt man opplever overgangen mellom barnehage og skole som komplisert, er dette likevel en viktig overgang. Dermed blir samarbeid og sammenheng mellom hjemmet, barnehagen og skolen av avgjørende betydning for å sikre en trygg og god skolestart for alle barn (Bø 1995, Brostrøm & Wagner 2003).

Med bakgrunn i det vi vet om overganger skal denne studien se nærmere på de konkrete føringer som er lagt i undersøkelseskommunen (heretter: Kommunen) for overgangsarbeidet mellom barnehage og skole. Videre vil studien se på noen pedagogiske utfordringer som ligger i overgangsarbeidet. Jeg forsøker å forstå studien i et økologisk systemteoretisk perspektiv, med hovedfokus på barn som befinner seg i risikozonen. Hva jeg mener med barn i risikozonen vil bli definert i avsnitt 1.4. Avgrensninger og begrepsavklaringer.

En tilsvarende studie gjennomføres parallelt av min medstudent, Anita Stulen. I sin studie ser hun samme problemstilling ut fra et barnehageperspektiv. Den teori som danner basis for

studiene, er derfor hentet fra mange av de samme kildene som hos Stulen. Funn fra hennes undersøkelse drøftes avslutningsvis i denne studien.

1.2 Hensikt med studien og problemstilling

Mitt perspektiv inn i tema er barn som befinner seg i risikozonen. Min interesse for å fokusere på overganger i forhold til disse barna, skyldes mitt arbeid innenfor spesialundervisning i småskolen. Ulik praksis ved barnehager og skoler i forhold rutiner ved overgangen, har også gitt meg grunn til å forske nærmere på dette feltet. Målet med studien er å rette oppmerksomheten mot risikobarna og faktorer som vil kunne påvirke deres erfaringer i overgangen mellom barnehage og skole, for så å vurdere dette opp mot praksis i Kommunen. På bakgrunn av dette blir problemstillingene som følger:

Hvordan er sammenhengen i overgangen fra barnehage til barneskole for barn i risikozonen?

Problemstillingene er undersøkt med basis i følgende forskningsspørsmål:

1. Kan planene utarbeidet i Kommunen, om hvordan barnehage og skole skal samarbeide om overganger, fange opp barn som befinner seg i risikozonen?
2. Gir skjemaet ”Informasjon om skolestarteren” relevant informasjon med tanke på å kunne tilpasse og tilrettelegge en god skolestart for barn i risikozonen?
3. Hvilke pedagogiske utfordringer ligger i overgangen barnehage/skole?

Gjennom teori, dokumentanalyse og ulike metoder for innsamling av data, søker jeg svar på disse spørsmålene. Oppsummeringen min vil ut fra dette kunne gi noen konklusjoner og tanker om veien videre.

1.3 Bakgrunn for valg av oppgaver

Grunnen til at jeg har valgt sammenhengen i overgangen som tema for oppgaven, er at det i inneværende kommuneplanperiode satses sterkt på livslang læring og sammenheng i overgangene mellom utdanningsinstitusjonene. Kommunen har ambisjon om å bli en av

landets beste skole- og barnehagekommuner, med det mål å løfte elevenes læringsutbytte til et nivå som vil rangere kommunen blant landets 10 prosent beste innen 2015. Dette kommer som en klar følge av påvist kvalitetssvikt i grunnopplæringen. For å nå dette målet har Kommunen satt noen delmål¹, deriblant å forbedre sammenhengen mellom barnehage og barneskole, samt å gripe inn så tidlig som mulig når et barn ikke viser tilfredsstillende utvikling. For å sikre en bedre sammenheng mellom barnehage og skole er det i Kommunen utarbeidet lokale planer for overføring av barn fra barnehage til skole. Med utgangspunkt i Kommunens hoved- og delmål skal jeg se nærmere på rutinene for overgangsarbeidet i Kommunen i min undersøkelse. Dette fordi jeg er nysgjerrig på hvordan planene oppleves og brukes i praksis i forhold til å ivareta risikobarna i overgangen fra barnehage til skole. Jeg har selv arbeidet flere år med spesialundervisning i småskolen, og har ofte stilt meg undrende til manglende sikring av gode overganger for barn i risikosonen.

1.4 Noen avgrensninger og begrepsavklaringer

Ikke alle barn går i barnehage året før de begynner på skolen. Noen kommer direkte fra hjemmene, andre fra opphold hos dagmamma eller i andre fritidstilbud som barnepark, åpen barnehage eller lignende. For disse barna vil helsestasjonene være et sentralt bindeledd. I denne studien derimot, er det kun overgangen mellom barnehage og skole som er vektlagt.

Hjemmets betydning i forhold til overganger er selvsagt signifikant og høyst interessant. Hjemmet spiller en viktig rolle i forhold til barns utvikling, robusthet, og for læring generelt. Jeg har likevel valgt å definere ut også denne gruppen fra studien, med den begrunnelse at det i denne sammenheng blir for omfattende i forhold til problemstillingen.

Skolefritidsordningen (SFO) er også en sentral part i en helhetlig tenkning rundt barnet, og i høy grad en del av barnets fritid. SFO er i så måte en viktig samarbeidspart i overgangen fra barnehage til skole. Av tids- og ressursmessige årsaker har jeg likevel valgt å ikke ta med SFO i studien. Det betyr ikke at SFO ikke er en støttespiller og naturlig samarbeidspart i arbeidet rundt barnet.

¹ Se vedlegg 1

Når det gjelder tituleringer vil pedagoger som arbeider i barnehage i denne studiens empiri omtales som førskolelærere. Tilsvarende vil pedagoger i skolen omtales som lærere, selv de som i grunnutdanningen er førskolelærere. Forøvrig brukes betegnelsen pedagoger om både førskolelærere og lærere. Benevnelsen leder brukes om alle som har lederrolle i skolen eller barnehagen uavhengig om de er styrer, rektor, inspektør eller avdelingsleder.

Studien har videre valgt å definere bort flesteparten av skolestarterne, og rette fokus mot en gruppe barn som i mange sammenhenger refereres til som gråsonebarn. Det er vanskelig å finne en definisjon på gråsonebarn i litteraturen. Derfor har jeg på bakgrunn av ulike kilder kommet frem til en beskrivelse av noen kriterier rundt barn som vil kunne sies å være allment akseptert, og som gjør at barnet settes i en viss risikosone for å utvikle ulike vansker. Jeg har i studien valgt å betegne disse barna som *barn i risikozonen*, og i denne sammenhengen handler det først og fremst om de barna hvor vanskene ikke er definerte, men at det likevel oppleves som om noe rundt barnet ”skurrer”, og hvor det er stor fare for at vanskene skal bli definerbare. Det kan være vansker innenfor språk/kommunikasjon, vansker med sosialt samspill, atferdsvansker, psykiske og fysiske problemer, omsorgssvikt, konsentrasjonsvansker eller manglende modenhet (Drugli, 2008). Mer utfyllende beskrivelse og definisjoner vil følge senere i oppgaven, under avsnitt om barn i risikozonen, 4.2.2.

Denne studien tar for seg Kommunens føringer for overgangsarbeidet. Kommunen har som nevnt utarbeidet en plan for overgangsarbeidet. Planen er nedfelt i noen skjema, og i min undersøkelse tar jeg for meg *Årshjulet* og *Informasjon om skolestarteren* (fra foresatte og barnehage til skolen/SFO). Skjemaet *Informasjon om skolestarteren - fra barnet (hjemmet) til skole/SFO*, samt *Overgangsskjema fra foresatte og barnehage til skole/SFO for minoritetsspråklige barn*, er interessante, men ikke relevante i denne studiens sammenheng.

1.5 Oppgavens struktur

Oppgaven er delt inn i 10 kapitler. Dette kapitlet presenterer oppgavens tema, problemstilling og hensikt. Kapittel to til fem tar for seg selve teorigrunnlaget i oppgaven, forskning og politiske føringer. Kapittel seks omhandler metode, kapittel syv og åtte er presentasjon, analyse og drøfting av empiri, mens kapittel ni er en oppsummering i lys av problemstilling og forskningsspørsmål. Kapittel ti er kilder og litteraturliste.

2.0 SAMARBEID OG LOVVERK

Tema for denne studien er hvordan sammenhengen i overgangen mellom barnehage og skole er for barn i risikosonen i Kommunen. Fordi det får betydning for barns skolestart, har jeg først valgt å utdype de statlige føringene som omtaler samarbeid og sammenheng i overgangen mellom barnehage og skole, samt taushetsplikten.

2.1. Livslang læring – overordnede prinsipper i norsk utdanningspolitikk

Som del i utvikling av det norske velferdssamfunnet, har regjeringen som en hovedstrategi å gi alle gode muligheter til å utdanne seg. I St.meld. nr 44 (2008-2009) *Utdanningslinja*, vises det til de krevende utfordringer Norge står overfor både i nasjonal og global sammenheng. I dag, som i fremtiden lever nasjonen langt på vei av næringer som krever høy kompetanse, og således er satsningen på livslang læring viktig i økonomisk så vel som i en velferdsutviklende sammenheng (ibid.).

I den rød-grønne regjeringen er arbeidslinja en bærebjelke, men med et litt annet meningsbærende innhold enn tidligere. Det å lykkes med arbeidslinja betyr at en først må lykkes med utdanningslinja, og regjeringen legger i denne sammenheng vekt på tidlig innsats som en hovedstrategi (St.meld. 44 (2008-2009) s. 5). Gjennom nye tiltak i utdanningslinja, fra barnehage og til høyere utdanning vil regjeringen styrke utdanningssystemets evne til å motvirke sosiale forskjeller, oppfordre til kontroll over eget liv og mestring av hverdagen. Videre ønsker regjeringen å stimulere til aktiv deltakelse i samfunnet og til å utvikle oss som mennesker på alle plan. Den røde tråden er blant annet tidlig innsats og god sammenheng i tidlige overganger. Når regjeringen vektlegger tidlig innsats innebærer dette både å satse i tidlig alder, men også tidlig å sette inn tiltak når problemer oppstår. Selve grunnlaget for strategien ble lagt i St.meld. nr 16 (2006-2007) *...og ingen sto igjen – Tidlig innsats for livslang læring*, for så å bli videreutviklet i St.meld. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*. Også barnehagen skal systematisk bidra til tidlig innsats. St.meld. 41 (2008-2009) *Kvalitet i barnehagen*, drøfter på hvilken måte det kan arbeides. Meldingen påpeker blant annet barnehagens og skolens felles ansvar for at barn møter skolen med nysgjerrighet og tillit til egne evner og forutsetninger. Et godt samarbeid mellom barnehage og skole kan skape en bedre forutsigbarhet, trygghet, helhet og sammenheng for barnet i overgangsfasen.

Målsettingen med å utarbeide felles retningslinjer for skole og barnehage er at skolestarterne skal få et mer enhetlig og likeverdig tilbud og at det skal bli mer kontinuitet i læringsinnholdet fra barnehage til skole (St.meld. 41 (2008-2009)).

Fokuset på sammenhengen i overgangen fra barnehage til skole belyses og konkretiseres i veilederen *Fra eldst til yngst* (2008), utviklet på oppdrag av Kunnskapsdepartementet. Veilederen skal bistå og motivere kommunene til å etablere et godt samarbeid og få til en god sammenheng mellom barnehagen og skolen. Veilederen inneholder også rammebetingelser for samarbeid og sammenheng, anbefalinger om tilrettelegging av samarbeid samt forutsetninger for god sammenheng i overgangen mellom barnehage og skole.

Vi følger den røde tråden videre til NOU 2010: 8 *Med forskertrang og lekelyst*. Her understreker Brenna-utvalget betydningen av å få til gode overgangsordninger mellom barnehage og skole. Gjennom systematisk arbeid er det pedagogiske tilbudet til dagens førskolebarn gjennomgått. Resultatet er 40 konkrete anbefalinger, herunder blant annet hvordan en ved å ha en god sammenheng mellom barnehage og skole, i større grad vil være i stand til å tilrettelegge og tilpasse et helhetlig opplæringsløp for hvert enkelt barn. Det fremkommer av NOU 2010: 8, at for noen barn oppleves overgangen som så traumatisk at de får faglige, sosiale og emosjonelle vedvarende vansker. Dette gjelder særlig barn som allerede befinner seg i en sårbar situasjon. Dermed blir barnehagen og skolens oppgave å ruste barnet til å takle overgangen bedre. En forutsetning for å få til dette må være at pedagoger i barnehage og skole kjenner til hverandres fagfelt og arbeidsmetoder, slår utvalget fast (ibid. s. 94-95). Dette finner vi også igjen i Departementets veileder *Fra eldst til yngst* (2008), som sier at samarbeidet bør bygge på forståelse for hverandres likhet og egenartet særpreg (KD 2008, s.13).

Også St. meld 18 (2010-2011) *Læring og fellesskap*, understreker ansvaret myndighetene har for å tilrettelegge for at rettighetene hvert enkelt barn har i utdanningssystemet, realiseres. Målet med meldingen er å ruste alle sider og parter i utdanningssystemet til å bli bedre på tilpasset opplæring, og til å se og verdsette ulikhet. Innenfor rammene av et trygt og inkluderende læringsmiljø, skal individet møtes med realistiske forventinger fra et pedagogisk personale med høy kompetanse (St.meld. 18 (2010-2011), s. 8). I denne studiens sammenheng er meldingen særlig interessant i forhold til de tre strategier for forbedring i

utdanningssystemet, som meldingen presenterer innledningsvis. I meldingen slås det fast at dersom systemet vi har i dag skal bli bedre, kreves at systemet fanger opp og følger opp de elever som befinner seg i risiko for å utvikle vansker (St.meld. 18 (2010-2011), s. 11) Videre må pedagoger i barnehagene og grunnopplæringen ha mer målrettet og spesialisert kompetanse for å kunne møte ulikheten hos barn og forstå deres behov. Til sist skal samarbeid og samordning lette den byrden foreldre i dag har med å koordinere enkelte tjenester for sitt barn. Det tverretatlige samarbeidet ønskes tettere og mer tilgjengelig også for barnehager og skoler.

Den nye rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (KD 2011) sier noe om barns overgang fra barnehage til skole. Rammeplanen gir føringer knyttet til overgangen hvor samarbeidet med skolen om barns overgang står sentralt. Rammeplanen har også et tydeligere fokus på barns læring og således på fagområder som kan sees i sammenheng med læreplanene etter Kunnskapsløftet. Dette må ansees å være et viktig skritt på veien mot å skape en større grad av helhet og sammenheng i overgangen mellom de to institusjonene.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK-06) dekker hele grunnskoleopplæringen, fra 1. – 13. trinn, og er delt inn i 3 hoveddeler: Generell del, Prinsipper for opplæringen og lærerplaner for fag. Den generelle delen er en videreføring av Læreplanen av 1997 (L97), hvor målet for opplæringen blant annet er å utvide barns, unges og voksnes evner til erkjennelse og opplevelse, til innlevelse, utfoldelse og deltakelse i arbeids- og samfunnsliv. Den generelle delen utdyper formålet fra opplæringsloven ved å vise til verdigrunnlag, menneskesyn og fostringsoppgaver, og kan leses som en videreføring av barnehagens rammeplan. Begge dokumentene har lagt et helhetlig læringssyn til grunn, og fagområdene i rammeplanen kan som nevnt finnes igjen i læreplanen. I prinsippene for opplæringen (Læringsplakaten) heter det at: *”Godt og systematisk samarbeid mellom barnehage og barnetrinn... skal bidra til å lette overgangen mellom de ulike trinnene i opplæringsløpet”*. (LK-2006, s.35). Utover dette finnes det ingen klare føringer i Kunnskapsløftet knyttet til overgangen fra barnehage til skole.

God kommunikasjon er viktig for at barnehage og skole kan tilrettelegge opplæringen på best mulig måte, leser vi i St.meld. nr 16 (2006-2007), s. 26. Det står videre at det er ingen plikt for barnehagen å informere skolen om hvert enkelt barn, men at barnehagen og skolen har et

felles ansvar for barnet, og at det møter skolen med nysgjerrighet og tillit til egne forutsetninger. Opplysninger om barnet kan kun gis dersom foresatte samtykker til dette. Det er også opp til den enkelte kommune å finne gode løsninger for samarbeid om å skape god sammenheng i overgangen fra barnehage til skole, uten at det kommer i konflikt med personvernet eller ulike lover som regulerer taushetsplikt (St.meld. 16 (2006-2007), s. 7).

Som tidligere nevnt ble selve grunnlaget for strategien *tidlig innsats for livslang læring* lagt i St.meld. 16 (2006-2007). Meldingen slår fast at jo tidligere en kan hjelpe barn og unge, dess større er sjansen for å avverge mer komplekse problemer og frafall senere i skolegangen. Det å lykkes i å inkludere alle så tidlig som mulig i gode lærings- og utviklingsprosesser gjør at alle får reelle så vel som formelle muligheter til å lykkes i utdanning og senere arbeidsliv (ibid.).

2.1.1 Fylkesmannen – satsningsområder 2008-2018

Det er fylkesmannens ansvar å formidle nasjonal politikk videre til aktørene i sektoren (KD (2008) Veilederen *Fra eldst til yngst*, s. 28). Gjennom statsbudsjettet har regjeringen bedt om at det blant annet satses på overgangen mellom barnehage og skole, og for perioden 2008-2018 er det utarbeidet et fylkeskommunalt handlingsprogram; Gode oppvekstvilkår for barn og unge i Fylket². Handlingsprogrammet understreker betydningen av det felles samfunnsansvaret alle har for å tilrettelegge for at barn og unge får gode oppvekstvilkår og en meningsfull hverdag. Det vises til nasjonal forskning og utredningsarbeid, som understreker at mange av risikofaktorene er fremtredende allerede tidlig i utdanningsløpet, og jo tidligere utfordringene oppdages og tiltak settes inn, dess større en sjansen til at barnet skal lykkes også videre i utdanningsløpet. Tidlig innsats er derfor blant fylkesmannens hovedprinsipper i forhold til det forebyggende arbeidet. Fordi en har mulighet til å identifisere barn i risikozonen på et så tidlig tidspunkt som i 2 års alderen³, ville et mer utstrakt breddetilbud i forhold til avdekking og oppfølging være ønskelig. Den samfunnsøkonomiske gevinsten ved å fange opp barn som befinner seg i risikozonen tidlig, vil være høy fordi færre vil utvikle alvorlige problemer senere. Dermed blir et av tiltakene at kommunene i større og mer hensiktsmessig grad må legge til rette for at de tiltak, planarbeid og forankringsprosesser som

² Utarbeidet av KS (fylke) og fylkesmannen i 2008, med bakgrunn i økende frafall i videregående skole, og andel unge som ikke kommer inn i arbeid etter endt skolegang.

³ Hentet fra Handlingsprogrammet, men kilde for påstand er ikke oppgitt.

skal styrke og kvalitetssikre det forebyggende arbeidet, etterleves i tråd med handlingsprogrammets hovedprinsipper.

2.1.2 Kommunen – satsningsområder fram mot 2015. Hovedmål og delmål

I rundskriv Q-16/2007 (*Forebyggende innsats for barn og unge*) er kommunene bedt om å prioritere det forebyggende arbeid nettopp med bakgrunn i å investere for fremtiden.

Nasjonale styringsforventninger understreker betydningen av aktive skoleeiere som legger kvalitetssikring og kvalitetsutvikling til grunn, med det mål å gi elevene best mulig forutsetning for læring (ibid.). Kommunen har derav gitt sin tilslutning til tre definerte resultatmål fra fylkesmannen i "Handlingsplan for gode oppvekstvilkår", og ut fra disse formulert sine egne hovedmål og delmål. Kommunen i denne studien, har som hovedmål å innen 31.12.2015 ha oppnådd å forbedre elevenes prestasjoner på alle klassetrinn og på alle utvalgte innsatsområder pålagt av Stortinget og Kommunes folkevalgte organer, samt redusere mobbing og fravær (Kommunen, 2011, s. 7). Hovedmålet er som tidligere nevnt brutt ned i delmål. Alle delmålene er interessante i lys av problemstillingen i denne studien, fordi en god sammenheng i overgangen mellom barnehage og skole vil lette arbeidet med å nå delmålene. Det er likevel delmål 1.6; *forbedre sammenheng mellom barnehage/barneskole/ungdomsskole/vgs*, som i hovedsak ligger til grunn for min undersøkelse, men delmål 1.4 som handler om tidlig inngripen når barn ikke viser tilfredsstillende utvikling, er også relevant i denne studien.

Ut fra delmålene er det opp til hver enkelt skole å definere innholdet i noen resultatmål⁴ som skal settes for hvert enkelt delmål. Den enkelte skole må selv sørge for at det settes realistiske, men også ambisiøse mål, da det er disse som skal være styrende for hvilke tiltak og metode som igangsettes. Resultatmålene er også styrende for oppfølgingen av barna, de foresatte, skolens lærere og ledelse. Definerte resultatmål skal danne utgangspunkt for en tiltaksliste som redegjør for hvordan de ansvarlige tilrettelegger arbeidet for å nå resultatmålet. De impliserte parter skal forpliktes på hvordan de aktivt kan bidra til at resultatmålene nås. Dermed ville det i forlengelsen av denne studiens vært interessant å se hvilke erfaringer informantene har gjort seg i forhold til delmål 1.6. og 1.4., og de tiltaksområder som her er utfordring. Å se nærmere på dette i denne studien vil være umulig uten å tilkjenne

⁴ Resultatmål; målbare (i tall) mål som må sees i sammenheng med ledelsessystemet *balansert målstyring*. Hentet fra: http://no.wikipedia.org/wiki/Balansert_målstyring

undersøkelsesskolene og dermed også mine informanter. Av hensyn til personvernet er dette derfor utelatt i denne sammenheng.

2.1.3 Presisering av delmålene 1.6 og 1.4 i Kommunen

Fordi temaet i denne studien først og fremst handler om sammenhengen i overgangen mellom barnehage og skole, er det delmål 1.6 som er vektlagt i denne sammenheng. Det er likevel naturlig å se på delmål 1.4. (tidlig innsats) for å få en mer helhetlig forståelse av Kommunens intensjon. I det følgende ser vi hva Kommunen i sin tilstandsrapport (2010-2011) presiserer under hvert av de to delmålene.

Delmål 1.6 omhandler å forbedre sammenhengen i overgangen mellom utdanningsinstitusjonene. Hovedintensjonen er en reduksjon i antall elever som faller fra i videregående skole. Det mest interessante er likevel koblingen mellom grunnskolepoeng og resultatene elevene oppnår i videregående opplæring, og at elever i undersøkelseskommunen gjennomsnittlig har lavere inngangskarakterer til videregående skole, enn resten av kommunene i fylket, og nasjonen for øvrig. Rapporten slår fast at det dermed blir ennå viktigere å tenke helhetlig ved å følge den enkeltes utvikling fra barnehagen til videregående skole. Pedagogenes ansvar blir således ikke avsluttet ved at eleven forlater institusjonen, men pedagogen er ansvarlig for å tenke helhetlig rundt utdanningsløpet til eleven. Konklusjonen rapporten trekker er at man i langt større grad må vektlegge tverretattlig samarbeid og mer ansvarliggjøring uansett hvor i utdanningsløpet en møter barnet. Ansvar for å få til dette samarbeidet ligger hos den enkelte etat. Den pedagogiske virksomheten i kommunen bygger på prinsippet om tilpasset opplæring. Læringstilbudet skal ta utgangspunkt og være tilpasset behovet til den enkelte. Selve læringsmiljøet skal preges av fleksibilitet, variasjon, tilpasninger og samarbeid. Kommunen har som mål at barn og unge skal møte et helhetlig syn på læring i barnehage og skole, ved å arbeide mot et felles syn på læring gjennom inkludering og tilpasning til den enkelte. For at kommunen skal kunne danne seg et sikringsnett for å redusere frafallsprosenten, må barnehager og skoler utvikles slik at de oppleves som trygge og inkluderende. Det er likevel barnehagens og skolens utfordring å legge til rette for læringsmiljøet som gir barn og unge anledning til å utvikle seg positivt i et livslangt læringsperspektiv (Kommunen, 2011).

I delmål 1.4 som handler om tidlig inngripen når barn ikke viser tilfredsstillende utvikling, vises det til St.meld. nr. 16 (2006-2007), og en understreker betydningen av barns læring de første årene. Meldingen viser til sammenhengen blant annet mellom språklige ferdigheter ved skolestart og betydningen for læringsutbyttet til barnet oppover i skolegangen. At det fokuseres såpass signifikant på ferdigheter allerede ved skolestart understreker bare barnehagens økende ansvar og rolle i forhold til språkstimuleringen. Med tidlig innsats presiseres det også i delmålet at det ikke bare handler om en forsterket innsats tidlig i barneskolen, men om tidlig inngripen når problemene faktisk oppstår. Ytterligere presisering omkring tidlig inngripen kommer også frem av at man i delmål 1.4 understreker betydningen av at både foreldre og barn skal føle seg trygge på at skolen og lærerne har tro på dem og ser hvert enkelt barn. Skolen må ha kjennskap til det enkelte barns forutsetninger, erfaringer og potensial, da denne kunnskapen skal brukes til å tilpasse undervisningen best mulig for den enkelte. Denne kunnskapen må også kunne brukes til å enklere vurdere behovet for tidlig inngripen dersom barnet ikke utvikler seg tilfredsstillende. Avslutningsvis i presiseringen av delmålet understrekes behovet for gode rutiner for informasjonsdeling mellom barnehage og skole (Kommunen 2011, s. 9).

2.2 Taushetsplikt

Taushetsplikten setter begrensninger for å gjøre opplysninger tilgjengelige for andre. I følge barnehageloven (2005) Kap. VI, § 20, og opplæringsloven (1998) § 15-1, vises det til forvaltningsloven (1967) §§ 13 til 13f tilsvarende, når det gjelder taushetsplikt for personalet i offentlig godkjente barnehager. Om taushetsplikten i forvaltningsloven § 13 står det blant annet at den som utfører tjeneste eller arbeid for et forvaltningsorgan, plikter å hindre at andre får adgang eller kjennskap til det han i forbindelse med tjenesten eller arbeidet får vite om noens personlige forhold. Som personlige forhold regnes dog ikke fødested, fødselsdato og personnummer, statsborgerskap, sivilstand, yrke, arbeidssted eller bopel, med mindre slike opplysninger rører et klientforhold eller andre forhold som ansees som personlige.

Begrunnelsen for regelen om taushetsplikt ligger selvsagt i respekten for enkeltmenneskets personlige forhold og integritet og kan nærmest ansees som et virkemiddel for å ivareta personvernet. Det er likevel noen vesentlige forhold som taler for muligheten til å bringe opplysninger videre, herunder hensynet til samarbeid og de impliserte aktørers mulighet til å yte best mulig hjelp. Kjønstad (2009) problematiserer nettopp dette i boka *Taushetsplikt om barn*, hvor han blant annet drøfter hvorvidt taushetsplikten kan ansees å være en døråpner,

eller til hinder for samarbeid mellom institusjoner, til det beste for individet i sentrum. Vi skal senere i studien se eksempler på hvordan taushetsplikten begrenser informasjonsflyten fra barnehage til skole, særlig i forhold til barn i risikozonen.

3.0 BARNEHAGE OG SKOLE

Barnehage og skole har som institusjoner både likheter og forskjeller som vil prege barns overgang til skolen. I dette kapitlet skal vi se nærmere på særtrekk ved barnehagen og skolen som institusjon, likheter og forskjeller i kultur og tradisjon, samt drøfte læringsbegrepet i barnehage og skole. Barnehagen og skolen som lærende organisasjoner vil også kort bli drøftet, fordi det belyser barnehage og skole som organisasjoner som stadig må endre seg og sin praksis, i møte med nye utfordringer.

3.1 Begrepene organisasjon og institusjon

Når jeg refererer til skole og barnehage både som institusjon og organisasjon, er det viktig å presisere hva som ligger i de to begrepene. I det følgende kommer en kort redegjørelse av begrepene innholdsmessige betydning, og jeg støtter meg til Gunnar Berg (1999) og hans beskrivelse av forholdet mellom begrepene *organisasjon* og *institusjon*.

I følge Berg (1999) kommer ordet organisasjon av gresk og betyr *redskap eller verktøy til å utføre et bestemt arbeid eller en bestemt virksomhet med* (Berg, 1999, s. 31). Organisasjonen kan betraktes både som form og ut fra innhold, og blir en måte å gjennomføre visse oppgaver på. Denne studien viser hvordan skolen og barnehagen som organisasjon blir et redskap for å gjennomføre de statlige føringer som er lagt i forhold til livslang læring og derunder overgangsarbeid. Departementet som øverste virksomhetsansvarlige har delegert ansvar for at intensjonene gjennomføres best mulig til fylkeskommunen og kommunen.

Organisasjonsbegrepet blir dermed en sammenslutning pedagogene i skole og barnehage handler gjennom. Når det gjelder institusjonsbegrepet blir det beskrevet av Berg (1999) som det å etablere eller innrette, og institusjoner kan derav defineres som de fastlagte normene eller handlingsbetingelsene de har å følge. Altså vil institusjonsbegrepet innebære en beskrivelse av de fastlagte normer eller betingelser for handling som skolen og barnehagen som institusjon følger (Berg 1999, s. 66).

3.2 Barnehagens og skolens tradisjoner og kultur i et historisk lys

Innenfor barnehage- og skolekultur vil en historisk sammenligning av tradisjonene få fram både likheter og forskjeller. Først og fremst ser vi forskjellene ut fra et tidsperspektiv ved at skolen i mer enn 250 år har vært en lovfestet rett og skolens innhold har vært utviklet gjennom skriftlige læreplaner. Tilsvarende ble den første barnehageloven vedtatt i 1975, og innholdet har i langt større grad utviklet seg gjennom en muntlig pedagogisk tradisjon (Strand, 1996, Haug, 1991). Videre finner vi forskjeller i at skolen er obligatorisk for barn fra det året de fyller 6 år, mens barnehagen er et frivillig tilbud.

Både barnehagen og skolen har gjennom hele historien hatt sosial reproduksjon som en vesentlig funksjon. I takt med de økonomiske, sosiale og kulturelle tilsnitt i samfunnet for øvrig, i tillegg til statlige styringssystem, har barnehagen og skolen utviklet egne og ulike tradisjoner for sosial og kulturell utvikling. I hovedtrekk er de to tradisjonene ulike innholdsmessig i forhold til hvilke kunnskaper, ferdigheter og vurderingsformer som blir vektlagt. De er også ulike i forhold til det som er lagt til grunn for utvalget og måte dette er blitt organisert på og arbeidet med. Det er dette Haug (1991) kaller pedagogiske tradisjoner. Barnehage- og skoletradisjonen har blitt oppfattet som forskjellige tradisjoner også av førskolelærere og allmennlærere. Selv om de overordna målsettingene for barnehagen og skole har flere formelle likhetstrekk, er de to institusjonene sprunget ut fra to svært ulike kulturer. Felles for barnehagen og skolen som institusjon er likevel at de begge skal være arena for læring og lek, omsorg og oppdragelse (Lillemyr, 2004). Det overordende målet i skolen har imidlertid hele veien vært læring, dette er selvsagt også et viktig mål i dagens barnehage. Samtidig ser vi at barnehagens innhold i langt større utstrekning, har hatt omsorg og tilrettelegging med lek ut i fra barets iboende behov, i fokus, også i et historisk perspektiv (Lillemyr, 2004, Haug, 1991). Utredninger og forskning de siste 15 årene styrker også oppfatningen om ulike tradisjoner og kultur i barnehage og skole.

Sidsel Germeten (2003) gjennomførte i 1990 en undersøkelse blant førskolelærere og allmennlærere om deres oppfatning av barnehagens og skolens tradisjoner.

Forskjellene ble oppsummert ved hjelp av en tabell for tydeligere å vise motsetningene:

Barnehage som...	Skole som...
Frivillig	Obligatorisk
Lav status som opplæringsinstitusjon	Høy status som opplæringsinstitusjon
Helhetlig dagsrytme	Oppstykket i timer og friminutter
Lek	Undervisning
Tilsyn	Opplæring
Stor grad av selvforvaltning	Stor grad av voksenstyring
Individorientert, mer enn gruppeorientert	Gruppeorientert, mer enn individorientert

Figur 3.2: Forskjellen mellom barnehagens og skolens tradisjon. (Fra Germeten 2003)

En lignende modell finner vi hos Peder Haug (1991:49). Fremstillingen der er svært generell, men skisserer noen hovedtrekk i tradisjonene.

Forskjellene illustrerte Haug ved hjelp av en tabell som følger:

Område:	Skuletradisjonen	Barnehagetradisjonen
Val av innhald	Skriven tradisjon, fag	Situasjonen og barna
Val av metodar	Barna og faga	Situasjonen og barna
Organisering av innhald og metodar	Skriven tradisjon, fagplaner m.m.	Dei vaksne, rutinar, barna

Figur 3.2.1: Skuletradisjonen og barnehagetradisjonen. (Fra Haug 1991)

Begge modellene viser at barnehagetradisjonen først og fremst forbindes med lek, frihet og tar utgangspunkt i barns iboende behov. Barnehagen er i langt større grad knyttet opp mot det

som har sammenheng med å tolke og tyde barnets behov og velge innhold deretter, mens skoletradisjonens innhold er mer bundet av læreplaner og opplæringsorientert, samt knyttet til fag, strukturerte dager og større grad av voksenstyring (Germeten 2003, Haug 1991, Lillemyr 2004).

Innføring av Rammeplan for barnehager (R-06) og Kunnskapsløftet (LK-06) har imidlertid ført barnehagen og skolen nærmere pedagogisk og metodisk på flere måter. Både barnehage og skole skal som tidligere nevnt bygge på et helhetlig læringsbegrep og danne et nødvendig grunnlag for livslang læring. Et helhetlig lærings- og utviklingsmiljø vil styrke sammenhengen og skape helhet i barns utdanningsløp (St.meld. 16 (2006-2007)). I følge Brostrøm (2009) er det nødvendig å kjenne hverandres pedagogikk, tradisjon og kultur for å kunne skape sammenheng og helhet i barns liv. Han forutsetter derfor at det er kontakt og samarbeid mellom de arenaer barn ferdes i. Dette perspektivet utgjør også en sentral del av denne studien dersom det skal være mulig å se på sammenhengen i overgangen mellom barnehage og skole i lys av den økologiske systemteorien.

Selv med utgangspunkt i det felles grunnlaget som finnes for de to pedagogiske tradisjonene tar det tid å endre tradisjoner. For å legge til rette for en integrering av førskolepedagogikk og skolens pedagogikk kreves gjensidig respekt for ulikhetene i de to kulturene. Taguchi & Munkammar (2003) hevder at de to yrkesgruppene begge har ulike måter å se barn på. De har senere år har det imidlertid skjedd en gradvis endring og tilpasning, fra enten – eller, til både – og i både barnehagen. Det kreves høy grad av bevissthet hos pedagoger å endre tradisjoner som over flere år er opparbeidet. Det er i følge Lillemyr (2004) viktig å være klar over at begge tradisjoner vil kunne gi viktige bidrag til en ny forståelse av pedagogikken, og det må kunne trekkes veksler på det beste fra både barnehagens- og skolens pedagogikk i tilnærmingen til hverandres tradisjon og kultur. Når tradisjoner møtes vil de kunne gjenkjennes på ulike måter og nivåer og dermed bidra til at det oppleves som svært ulikt for barnet. At barn opplever denne variasjonen vil i følge Brostrøm (2003) kunne gi følger for skolestarten. Dette vil jeg komme nærmere tilbake til i kapittelet om forskning på overganger, 5.0.

Til tross for at barnehagen og skolen skiller seg fra hverandre på enkelte områder, og også oppleves som ulike institusjoner, har de flere felles mål i forhold til barns læring og utvikling

i et livslangt perspektiv. Forskning underbygger at selve grunnlaget for en god utvikling både faglig og sosialt legges i barnehagen, særlig for barn som befinner seg i risikosonen (St.meld. 30 (2003-2004)). Dermed er det i stadig økende grad, over de senere år, blir fokusert mer på betydningen av å etablere gode overganger for barn som går fra barnehage til skole. Det vil igjen få betydning for hvordan barnehage og skole, som de selvstendige pedagogiske institusjonene de er, møter og setter krav til hverandre, særlig i forhold til forventninger (NOU 2010: 8). For å lykkes med dette forutsettes kunnskap om hverandres fagfelt, og derfor blir dette også et tema i denne studien.

3.2.1 Læringsbegrepet i barnehage og skole

I følge Bråten (2002) har det siden begynnelsen av 2000- tallet vært stor uenighet omkring begrepet ”læring”. Ikke bare har begrepet vært omstridt i forhold til hvordan det skal defineres, men også hvor læring finner sted og på hvilken måte. Tradisjonelt har læring ofte vært ansett som et atferdsmessig og kognitivt fenomen, og begge er viktige bidragsyttere til vår forståelse av læring. Samtidig har læringsbegrepet også etter hvert blitt stadig mer forstått som et helhetlig fenomen (Lillemyr, 2004, Bråten, 2002).

Både barnehagens og skolens læreplaner preges av et helhetlig læringssyn. Kunnskapsløftet dekker hele grunnskoleopplæringen fra 1. -13. trinn, hvorpå den generelle delen kan sees i sammenheng med barnehagens Rammeplan. I begge planene legges et helhetlig læringssyn til grunn, og hvor barnet ansees som aktiv deltaker i egen læring. Barnet ses på som aktivt og nysgjerrig, og barns egen kultur har en verdi i seg selv.

I skolen er likevel begrepet læring nærmere knyttet til kognitive ferdigheter og progresjon, enn i barnehagen. Kunnskapsløftet skiller mellom innhold, arbeidsmåter og fag. Innenfor hvert fag etter 2., 4., 7. og 10. trinn, ligger det også definerte kompetansemål. I rammeplanen ser vi at barnehagens egenart fortsatt bevares gjennom vektingen av omsorg, oppdragelse, lek og læring. Planen legger mer vekt på at det er selve det pedagogiske arbeidet i barnehagen som skal vurderes, ikke barns læring eller grad av måloppnåelse. Målene for fagområdene er derfor formulert som prosessmål som sier noe om opplevelsen og erfaringer barnet skal ha i barnehagen (NOU 2010:8, Lillemyr, 2004).

Lillemyr (2004) beskriver leken som bidrag til å styrke en helhetlig tilnærming til læring. Begrepet helhetlig læring handler om nettopp det at vi lærer mens vi gjør noe annet, og at disse prosessene gir varige endringer i barnets kapasitet på flere plan. Videre drøfter han hvorvidt leken er legitim som læringsarena i skolen. Det er likevel ingen tvil om at leken har større betydning og anerkjennelse som arena for læring i barnehagen, enn i skolen. Ikke minst har myten om at skolen er begrepsmessig ensidig knyttet til læring, og barnehagen ditto knyttet til lek, bidratt til å opprettholde denne oppfatningen (St.meld.30 (2003-2004), Lillemyr, 2004).

Sett i sammenheng med å få til en smidig overgang mellom barnehage og skole vil det å kunne enes om bredere definisjoner og forståelse for læringsbegrepet i barnehage og skole, være av betydning. Særlig viktig blir det med tanke på at de fleste skolestarterne nå har barnehageerfaring før de begynner på skolen. Det betyr ikke at barnehagen og skolen må gi slipp på sin egenart, men som nevnt tidligere, møte hverandre med en bredere forståelse og kunnskap om hverandre, enn tidligere (NOU 2010: 8).

3.3 Lærende organisasjoner

I en rapport departementet la frem i 2005; Kompetanseberetningen (heretter Snarveien) defineres en lærende organisasjon som *"en organisasjon som utvikler, forvalter og tar i bruk sine kunnskapsressurser slik at virksomheten totalt sett blir i stand til å mestre daglige utfordringer og etablere ny praksis når det er nødvendig"* (Snarveien, 2005 s.9). Med tanke på lærende skoler er dette fra statlig hold det mest grundige og omfattende dokumentet tilgjengelig, selv om flere andre sentrale dokumenter også omtaler skolen og barnehagen som lærende organisasjon. Lærende organisasjoner er tatt med i teorikapittelet fordi jeg ser begrepet som relevant til min problemstilling, og fordi det kan kaste lys over noen av de pedagogiske utfordringene barnehagen og skolen står overfor i møtet med det enkelte barn, og med hverandre.

Snarveien (2005) trekker frem tre klassiske bidragsytere innenfor læring i organisasjoner; Peter Senge (1999), Nonaka & Takeuchi (1995) og Argyris & Schön (1978) er blant dem som er regnet som mest anerkjente innen teori om lærende organisasjoner. Felles for disse er deres utgangspunkt i den sosiokulturelle læringsteorien som knytter kompetanse og læring til handling og samhandling i sosiale kontekster. Det er læring som skjer nær praksisfeltet i små

grupper eller team som er avgjørende for kunnskapsspredningen og prestasjonsmessig forbedring. I følge teoretikerne skjer den mest verdifulle læringen like gjerne i diskusjoner og samarbeid med dyktige kollegaer som i formelle opplæringssituasjoner. Fordi denne studien forstås i lys av systemteorien, blir det naturlig for meg å trekke frem Senges teori om lærende organisasjoner med tanke på hans syn på læring og systemtenkningen i det han kaller de fem disipliner. Det er imidlertid verdt å merke seg den kritikk som rettes mot Senges fremstilling av lærende organisasjoner. Nonaka & Takeuchi (1995, i Snarveien), kritiserer han for knapphet rundt ordet kunnskap, som de mener han ikke fremstiller en klar idé om hvordan skapes i organisasjoner. Kunnskapsskaping er hos Nonaka & Takeuchi sentralt i deres teori om lærende organisasjoner.

Peter Senge (1999) fremstiller en lærende organisasjon som en organisasjon som vektlegger både kollektiv og individuell læring, og forstår læring som en forventingsbasert prosess, mer preget av intensjoner enn reaksjoner. I følge Senge (ibid.) handler mange av kjennetegnene på en lærende organisasjon om hvordan enkeltmennesker tenker, ønsker, samhandler og lærer av hverandre for å kunne innta nye perspektiver. Organisasjonens evne til å tolke hendelser på ulike måter og dens evne til å finne konstruktive løsninger i møte med nye utfordringer ved å innta et nytt perspektiv, fremhever han som nøkkelen til å lykkes som lærende organisasjon. Senge (1999) opererer også med følgende fem ”disipliner” som han anser som grunnleggende i en lærende organisasjon, og som han sier må utvikles parallelt og kobles sammen. Disiplinene omfatter: Personlig mestring, mentale modeller, felles visjon, gruppelæring og systemtenking. Systemtenking er den femte disiplinen, som i følge Senge (ibid.) er overordnet ved at den sammenbinder de øvrige disipliner til en helhet. Summen av disiplinene er avgjørende for den helhetlige læringsprosessen som skal finne sted i organisasjonen. Det forutsetter ikke bare aktiv deltakelse i hele personalet, men også en tydelig ledelse, hvor ledelsens ansvar er å drive prosessene videre. Leders hovedoppgave i en lærende organisasjon er å få personalet i organisasjonen med på en systemisk tankegang, dyrke frem felles visjoner og fremme gruppelæring (Senge, 1999).

Hva sier så styringsdokumentene om lærende organisasjoner? Vi skal i det følgende kort se på noen sentrale dokumenter som tar for seg skolen og barnehagen som lærende organisasjon. I Rammeplanen for barnehagen står det at barnehagen skal være en lærende organisasjon slik at den er rustet til å møte nye krav og utfordringer (R-06 s. 16). I det ligger blant annet at

barnehagen skal være parat i forhold til de samfunnsmessige endringer som hele tiden skjer. Det betyr at barnehagen hele tiden må være i endring og utvikling og at kompetanseutvikling i barnehagen medfører heving av personalets kompetanse. St.meld. 41 (2008-2009) understreker det samme som rammeplanen i forhold til barnehagen som lærende organisasjon.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006 (LK-06) sier lite om skolen som lærende organisasjon. Det blir nevnt at lærere skal lære av hverandre gjennom oppgaver i hverdagen og i så måte fremheves samarbeid og kompetanseutvikling. I LK-06 står følgende som kan knyttes opp mot begrepet skolen som lærende organisasjon, hentet fra opplæringslovens kapittel 10:

”Skolen og lærebedriften skal være lærende organisasjoner og legge til rette for at lærerne kan lære av hverandre gjennom samarbeid om planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen. Lærere og instruktører skal også kunne oppdatere og fornye sin faglige og pedagogiske kompetanse blant annet gjennom kompetanseutvikling, herunder deltakelse i utviklingsarbeid”.
(opplæringsloven kap. 10, s. 34).

Nærmere beskrevet blir ikke lærende skoler i forskriften.

I Stortingsmelding 30 (2003-2004) står det at skolen skal være en lærende organisasjon og at hensikten med dette er todelt. For det første skal det motivere og fremme læring hos elevene og for det andre vil det gjøre skolen til et mer attraktivt arbeidssted for lærerne. I utviklingen av skolen som lærende organisasjon er dialogen og refleksjonen essensiell. Samarbeid mellom lærere er også en viktig forutsetning for skoleutvikling. Likeså erfaringsutveksling mellom skoler via nettverksbygging. For at ikke kunnskap og kompetanse skal privatiseres er utstrakt bruk av samarbeid et viktig virkemiddel for kompetanseutvikling. I en lærende skole er det kultur for at kunnskap deles og det legges derfor til rette for fleksibilitet i arbeidsmåter og organiseringsformer. På denne måten vil kunnskapsspredning og kompetanseutvikling kunne foregå i det daglige arbeidet.

I utviklingen av skolen som lærende organisasjon er også refleksjon og dialog viktig. I St.meld. nr. 30 (2003-2004) sies det at skolens tilbud er bedre når kompetanseutviklingen

baseres på dialog lærere i mellom, mellom lærere og ledelse og mellom ledelsen og kommunen. I lærende organisasjoner må alle i organisasjonen ta ansvar og føle seg forpliktet til å realisere felles mål. Lærende organisasjoner krever en vilje til kontinuerlig utvikling innenfra hvorpå det stilles krav til både individet og skolen som organisasjon. Dette fremmes via dialog og diskusjon (Bjørnsrud, 1999, s. 80-, Tiller, 1995, s. 160, Sirotnik, 1991, s.110 og Dalin & Rolff 1991, s. 199).

Også barnehagen utfordres i dag til denne type tenkning, og står overfor de samme utfordringer og krav som skolen i forhold til å kunne definere seg som en lærende organisasjon. I møtet mellom barnehagen og skolen som lærende organisasjoner ligger det imidlertid spennende muligheter for å få til en god sammenheng i overgangen mellom de to.

4.0 OVERGANGER – ROBUSTHET OG READINESS - PARATHET

I dette kapitlet vil jeg se nærmere på begrepene robusthet og readiness, eller parathet⁵ Overgangen mellom barnehage og skole vil også bli beskrevet i lys av den økologiske systemteorien, og Urie Bronfenbrenners (1979) systemøkologiske utviklingsmodell vil bli benyttet som et teoretisk rammeverk. Modellen gir et godt helhetsperspektiv, og gir rom for å se skolestarteren, overgangen og systemet i et helhetlig perspektiv.

4.1 Overganger i lys av systemteorien

Fordi jeg i studien vil se nærmere på sammenhengen i overgangen⁶ fra barnehagen til skolen er det for meg naturlig å ha et systemteoretisk utgangspunkt, med vekt på det økologiske perspektiv. Med dette utgangspunktet blir det enklere for meg å forstå hvordan systemene påvirker hverandre og hvilke konsekvenser det får for barnet. Urie Bronfenbrenners (1979) økologiske perspektiv-modell kan tilpasses overgangstemaet. Da vil hjemmet, barnehagen og skolen representere mikrosystemer, og forholdet mellom disse være mesosystemet. Mesosystemet vil igjen påvirkes av ekso- og makrosystemet. Eksosystem handler om institusjoner og personer med indirekte innvirkning på individet, mens makrosystem vil være politiske vedtak, lover og regler (Klefbeck & Ogden, 2003, Johannessen, Tufte & Kristoffersen, 2009). Brostrøm (2009) viser til Dunlop & Fabian (2003) som har brukt modellen for å innhente informasjon om hvordan systemene virker inn på hverandre i overgangen med den hensikt å komme fram til ulike overgangsstrategier. Modellen kan hjelpe til med å forklare og forstå forholdet mellom systemene og deres nivå. Videre vet vi at mennesker utvikles i samspill med andre mennesker, og da særlig i forhold til signifikante andre som foreldre, lærere, søsken og venner. Om barn har, eller får, en følelse av å komme til kort enten faglig eller sosialt, vil dette kunne få hemmende konsekvenser for læring og utviklingen både skolefaglig og sosialt. Et utviklingsøkologisk perspektiv vil i så måte kunne belyse problemstillingen min ytterligere.

⁵ Begrepet *readiness* refereres hyppig til i litteratur forfattet på engelsk, og er derfor her benyttet. En dekkende oversettelse i denne sammenheng er *parathet*.

⁶ Overgang forstås her som en fysisk forflytting fra en kontekst til en annen. Her; fra barnehage til skole (Brostrøm, 2009)

4.1.1 Økologisk utviklingsteori

Økologisk systemteori og forståelsesramme kan i Norge spores tilbake til 1980-årene (Bargel & Samuelsen, 2007). Økologisk systemteori bygger på generell systemteori, men er videreutviklet og tilpasset sosiale systemer (Klefbeck & Ogden, 2003). I den økologiske tenkemåten samler interessen seg om samspillet mellom de ulike delene innen en organisme og mellom organismen og omgivelsene. Sentralt i økologisk systemteori er mesosystemet. Mesosystemet oppstår når individet for første gang beveger seg fra et mikrosystem til ett annet og Bronfenbrenner beskriver dette som ”an ecological transition”, eller en økologisk overgang (Bronfenbrenner, 1979).

Bronfenbrenners modell kan ansees som en av de mest kjente referansem modellene i utviklingspsykologien. Den tar for seg flere aspekter ved menneskelige utviklingsprosesser og gir samtidig mulighet for komplekse og dynamiske analyser. Bronfenbrenner (1979) beskriver utviklingsøkologien som en dynamisk, progressiv og gjensidig tilpasning mellom barn i utvikling, og miljøet som omgir det. I følge Klefbeck & Ogden (2003) vil barn og unges utviklingsprosess ikke bare påvirkes av sosiale relasjoner som oppstår i og mellom de ulike miljøsettingene de deltar i, men også i de større sosiale sammenhengene som disse settingene inngår i. Utvikling stimuleres som en direkte konsekvens av antallet ulike mikromiljøer barn beveger seg mellom, og det å være en aktiv deltaker i flere miljøer, eller mikrosystemer, vil kunne gi positive følger for den personlige utviklingen.

Grunnformene i Bronfenbrenners modell er mikro-, meso-, ekso- og makroosystem. I det følgende presenteres systemene kortfattet ut i fra barnets perspektiv. Bronfenbrenner (1979) beskriver mikrosystemet som ”a pattern of activities, roles and interpersonal relations experienced by the developing person in a given setting, with particular physical and material characteristics” . (Bronfenbrenner 1979, s. 22).

Oversatt betyr det at mikrosystemet er de systemene barnet befinner seg i til daglig; familien, vennene, barnehagen, klassen, elevene i skolegården, fritidsaktiviteter osv. Det er i samspillet med disse miljøene utviklingen skjer, gjennom de roller en møter og tar i de ulike settingene, gjennom de aktivitetene en deltar i, og i de sosiale mellommenneskelige relasjonene som oppstår.

Det samspillet og den forbindelsen som er mellom to eller flere mikrosystem, kan defineres som mesosystem. Mesosystemet byr mer eller mindre på et nettverk bestående av alle av barnets oppvekstmiljø. Kjernen i mesosystemet er at det er rom for å skape kommunikasjon og fellesskap rundt grunnleggende verdier, noe som igjen skaper forutsigbarhet og trygge rammer rundt barnet. Her vil, i følge Bronfenbrenner (1979), barnet kunne ha gode utviklingsmuligheter også pedagogisk. Ved å være aktiv i flere mikrosystemer er barnet involvert i flere miljøer, og må derfor kunne forholde seg til mange ulike personer, oppgaver og situasjoner. Dette vil bidra til å øke både den kognitive og sosiale fleksibiliteten til barnet, og dermed også gjøre barnet mer robust.

Eksosystemet refererer til et mer overordnet perspektiv i modellen. Her er det snakk om miljøer hvor barnet sjeldent eller aldri er direkte tilstede i, men hvor det likevel forekommer beslutninger som vil være av signifikant betydning for barnet (Bronfenbrenner, 1979).

Eksempler på eksosystem vil være foreldrenes arbeidssted, skoleadministrasjoner, kommunesyter, PPT og andre offentlige forvaltningsorgan som setter rammer for utforming av barns naturlige arenaer. Ser vi på den utviklingsmessige betydningen eksosystem vil ha for barnet, må en kunne knytte hendelser i det eksterne systemet til konsekvenser i mikrosystemet, samt merkbare forandringer for eller hos individet. I denne studiens sammenheng vil for eksempel de planer og føringer som er lagt for overgang mellom barnehage og skole være av betydning for barnet. Skolens holdninger til og oppfatning av tilpasset opplæring og pedagogenes kompetanse vil også kunne representere eksosystemets innvirken på barnets mulighet til positiv utvikling.

Med makrosystemet mener Bronfenbrenner (1979) de mer overordna utviklingstrekk og strukturer i storsamfunnet som igjen nedfelles i de underliggende systemer. Makrosystemet handler mer om en kulturell helhet iberegnet de verdier og tradisjoner, ideologiske og økonomiske forhold, og gjennomsyrrer mer enn omgir de øvrige systemene.

Når vi kjenner systemene og hva de representerer er det lett å trekke slutningen om at barns utviklingsprosess påvirkes på godt og vondt av de relasjoner som oppstår i og mellom de ulike systemene de deltar i. Bronfenbrenner (1979) definerer blant annet barnets inntreden i skolen som en klar økologisk overgang. I det følgende skal vi se nærmere på hva en økologisk overgang innebærer og barnet i overgang mellom barnehage og skole.

4.1.2 Økologiske overganger

En økologisk overgang skjer som følge av forandring i roller eller settinger (mikrosystem) som gir konsekvenser for individets posisjon. I praksis betyr det at hver gang en person beveger seg fra et mikrosystem til et annet, så skjer det en økologisk overgang. Overganger kan enten være enkle, ukompliserte og hverdagslige, eller være av mer vedvarende, dramatisk karakter som en overgang mellom barnehage og barneskole vil være. Felles for overgangene er at de utgjøre en bevegelse i det økologiske rom. I følge Bronfenbrenner (1979) vil en ha størst mulighet til å lykkes i overganger som er godt forberedte. Her vil utviklingsmulighetene være styrket. En annen faktor som vil bidra til å styrke overgangene, er at jo flere personer fra samme mikrosystem som deltar i overgangen, jo bedre. Å være alene i en overgang mellom mikrosystemer gjør en sårbar i forhold til selve overgangen, sier Bronfenbrenner (1979). Å være flere som beveger seg i fra ett mikrosystem til et annet kan ha en katalyserende effekt på sosial integrering ved at en indirekte påvirker hverandre. Dette er selvsagt forutsatt at en opptrer støttende overfor hverandre i overgangen (ibid.).

Opplevelsen barnet har av selve overgangen det befinner seg i, vil påvirkes av de som deler samme umiddelbare mikrosystem, som foreldre eller lærere. Ulike settinger eller situasjoner som barnet selv tar del i, vil også få innflytelse på barnet (mesosystemet), likeså avgjørelser og hendelser som foregår utenfor barnets kontroll eller viten (ekso/makrosystem), i følge Stephenson & Parsons (2007) (i Dunlop & Fabian, 2007). Et barn i overgang mellom barnehage og skole beveger seg mellom to mikrosystemer. Ikke bare får det konsekvenser for barnet selv, men også for de som har innflytelse på barnet i samme mikrosystem (ibid.). Forventningene til barnet endres fra barnehagen til skolen. I følge Pianta (2003) er overgangen fra barnehage til skole en omstendelig prosess som starter lenge før barnet slutter i barnehagen, og som ikke bare omfatter det enkelte barn, men også de som befinner seg i barnets umiddelbare nærhet. Overgangen preges av samhandling over tid og dermed kan en belyse overgangen fra barnehage til skole i et økologisk perspektiv (Pianta & Kraft-Sayre 2003, Niesel & Greibe (2007)).

4.2 Barnet i overgang mellom barnehage og skole

Overgangen mellom barnehage og skole representerer først og fremst en stor forandring både for barnet og de foresatte. Hver eneste høst møter flere tusen norske seksåringer opp til sin første skoledag, spente og fulle av forventninger. En ny fase i barnets liv begynner, og i

læreplanen heter det at barna nå skal bli ”gagns mennesker”. Skolen og hjemmets oppgave er nå å sørge for aktivt gå inn for å forløse hvert enkelt barns læringspotensial. Alle kan lære, men ikke i samme takt eller med samme fart (Wegge, 2010, s.8). Likevel, både barnehage og skole har intensjoner om å tilrettelegge for et best mulig miljø der barn trives og utvikler seg. Tilpasset opplæring skal ivareta alle barns behov, både de som etter Opplæringslovens § 5-1 og 5-7 har ”særskilte behov”, men også barn som av andre årsaker vekker bekymring.

4.2.1 Kjennetegn ved seksåringen

Seksåringen befinner seg i en overgangsfase mellom å være førskolebarn og skolebarn. I følge Lillemyr (2004) er det nå selve grunnlaget for sentrale områder i barns utvikling og læring legges. Flere faktorer som interesser, evner, motivasjon og miljø bidrar til at barn utvikler seg ulikt. Utviklingspsykologien fremholder likevel noen viktige fellestrekk for aldersgruppen. Seksåringene kan for eksempel være følelsesmessig ustabile. Fra den trygge femåringen som mestret de fleste situasjoner, vil seksåringen være langt mer sårbar overfor nye påvirkninger. Seksåringen står på kanten av det ukjente og skal skape oversikt over enorme dimensjoner sett fra barnets øyne. Dette kan oppleves som en stor psykisk belastning og bidra til å skape utrygghet, usikkerhet og endret atferd (Wegge, 2010).

Likevel vet vi at de aller fleste barn greier overgangen til skolen uten særlig store problemer. Dersom overgangen fra barnehagen til skolen har vært god, vil seksåringen etter hvert ta til seg alt det nye skolen kan tilby. I følge Wegge (2010) vil oppmerksomheten gradvis vendes mot skolen og alt det spennende som foregår der. Dette er også starten på en følelsesmessig løsrivelsesfase for barnet. Selv om det følelsesmessige fundamentet stadig er hos foreldrene og familien, vil livet etter hvert bestå av stadig større øyeblikk som foreldrene bare får kjenne gjennom små glimt. Barnet er på vei inn i en verden der foreldre holdes mer og mer utenfor (Steiner, 1993). Jo tryggere barnet er, dess enklere blir det å samle seg om å finne sin plass i den store sammenhengen og alt det nye barnet skal lære.

Seksårsalderen er ikke bare starten på en endring i barns følelsesmessige fundament, men også forhold til deres kognitive utvikling. I seksårsalderen forbedres særlig hukommelsen gradvis (Smith, 2001, Lillemyr, 2004). De aller fleste seksåringer er vitebegjærlige og helt klare for å lære når de begynner på skolen. Mens de i barnehagen ofte ikke er klar over hva de lærer, får de etter hvert i skolen et mer bevisst forhold til at de lærer (Brostrøm, 2001).

Seksåringen får også større evne til å tenke abstrakt. De kan forestille seg ting på en annen måte enn tidligere. Det samme gjelder å trekke logiske slutninger forankret i konkrete handlinger (ibid.).

Også språklig utvikler barn seg mye i denne perioden. Barnet har nå lært å tilpasse språket sitt til ulike situasjoner. Allerede fra 5-årsalderen kan barna bruke de viktigste grammatiske strukturer og regler riktig. Barnet tilegner seg etter hvert også større forståelse for språkets forside; språklig bevissthet. Med tanke på at lese- og skriveopplæringen begynner på 1. trinn er dette vesentlig kunnskap å ta med seg om barnet. Ved hjelp av språket kan vi også kommunisere med andre, uttrykke og motta tanker og følelser. For effektivt å kunne kommunisere må barnet derfor kunne mer enn ordets betydning og de grammatiske regler. De må også kunne bruke språket sitt som et kommunikasjonsmiddel i den settingen de befinner seg i (Evenshaug & Hallen, 1993). Den nære sammenhengen mellom språk, kommunikasjon og sosiale ferdigheter har ført til stadig mer oppmerksomhet i barnehager, og blant annet ved systematisk bruk av TRAS (Tidlig Registrering av Språkutvikling, 2004) har en hatt mulighet til å kartlegge og følge førskolebarns språklige, samspillsmessige og kommunikative utvikling.

Den fysiske utviklingen hos seksåringen krever også sitt. Kroppen vokser i rekordfart, og kan i perioder føre til at barnet er klumsete og klønete. For mange kan det være vanskelig å ha kontroll over alle kroppsdelene (Wegge, 2010). Med utgangspunkt i det vi vet om seksåringen og dens utvikling vil et sentralt punkt i denne studien naturlig nok dreie seg om hvilke ferdigheter hos seksåringen som vektlegges ved skolestart.

4.2.2 Barn i risikozonen, risikobegrepet og resiliens

I følge Drugli (2008) vil det at et barn befinner seg i "risiko" betyr at det statistisk sett er økt sannsynlighet for at barn med ulike kjennetegn og/eller som utsettes for ulike belastninger og negativ påvirkninger, vil komme til å utvikle vansker.

Før eller siden vil de aller fleste som arbeider med barn oppdage at barna av en eller annen grunn vekker bekymring. Det kan være barn en ikke helt vet hvordan en skal møte eller arbeide med, og der de vanlige tiltak og metoder ikke fungerer som forventet. Dette er barn som vil trenge noe ekstra fordi de har vansker på ulike områder. Det kan gjelde barn som er

svært urolige, trassige, som har problemer med å innordne seg de voksnes regler og krav, aggressive barn, barn som ikke fungerer i lek med andre barn, understimulerte, innadvendte barn, eller barn med kommunikasjonsvansker fordi språkutviklingen hemmer dem. Med andre ord mange ulike typer barn, men med den fellesnevner at de skiller seg ut i forhold til jevnaldergruppen. Felles for dem er at de av en eller annen grunn vekker en uro og følelse av bekymring hos de voksne som møter barna som en del av sin jobb. For å redusere faren for at risikobarn utvikler vansker senere, er det viktig at en så tidlig som mulig får avdekket og kartlagt vanskene. I så måte hviler det et stort ansvar på alle dem som arbeider med små barn, fordi dette er personer som enklest kan hjelpe små barn i deres daglige liv (Drugli, 2008).

Drugli (2008) skiller grovt mellom tre hovedgrupper av belastende forhold som kan medføre risiko for barns utvikling:

- Fysiske, psykologiske eller somatiske forhold eller egenskaper i barnet.
- Belastning i forhold til familieforhold og samspill
- Ytre belastninger påvirket av systemene rundt barnet

Effekten av disse risikoforholdene blir påvirket av barnets kapasitet til å tåle de negative faktorene, og barnets evne til å tilpasse seg livshendelsene. Dette varierer selvsagt sterkt fra barn til barn, hevder Drugli (2008).

I følge Olsen og Traavik (2010) er resiliens uløselig knyttet til risiko.

Resiliens kommer fra det engelske ordet ”resilience”, og betyr i følge en britisk ordbok⁷ både det å gjenopprette original form etter en fysisk belastning og den menneskelige evnen til bedring. Resiliens dreier seg om barn som har en normal fungering tross unormale forhold. I følge Befring (2004) har disse barna evnet å beskytte seg mot nedbrytende krefter, og utviklet en personlig motstandsdyktighet mot risikofaktorer. Dette korrelerer også med Rytter (2000) som skriver at resiliens er en spesifikk sammenhengende rekke av handlinger som fører til et godt resultat, til tross for at det har foreligget en stor risiko for å utvikle avvik eller vansker.

⁷ (Oxford Advanced Learner’s Dictionary, 1993)

Mer enn halvparten av alle barn som blir utsatt for risiko og stress utvikler likevel ikke alvorlige problemer, og resiliens viser seg ved signifikante individuelle forskjeller hos barn og unge i måten de reagerer på risiko på. (Borge, 2003, Olsen & Traavik, 2010).

Hva skiller så barn som viser resiliens fra andre barn i risikosonen? Borge (2003) viser til Werner & Smith (1992) som fremhever noen faktorer som skiller disse gruppene med barn. Werner & Smith (1992) la først og fremst vekt på medfødte egenskaper som at resiliensbarna hadde normal intelligens, sjarmerende trekk og at de tiltrakk seg positive relasjoner til personer som stod dem nær. I tillegg hadde resiliensbarna et ytre støtteapparat (andre mikrosystemer) som belønnet kompetanse og fremmet samarbeid. I følge Borge (2003) understreker dette betydningen av sosiale relasjoner. Det at barn utvikler en god sosial kompetanse er noe av det viktigste barn kan lære gjennom oppveksten, av den enkle grunn at mennesker er sosiale individer. Dette gir oss et perspektiv på utvikling og ideer til hvordan en kan drive effektive forebyggende tiltak.

I Olsen & Traavik (2010) refereres det til Helland & Øia (2000) når forebyggende tiltak skal forklares. Her beskrives slike tiltak som en type tiltak som settes inn for å forhindre fremtidige problemer i å oppstå (Olsen & Traavik, 2010, s.107). Betydningen av å rette oppmerksomheten mot faktorer det er mulig å påvirke i positiv retning understrekes, enten ved å forebygge eller ved å redusere omfanget av ulike risikofaktorer, i tillegg til å styrke de beskyttende forhold. Avgjørende i denne sammenheng er å komme inn med tiltak så tidlig som mulig, følgelig blir blant annet barnehagen og grunnskolens arbeid av avgjørende betydning.

Olsen & Traavik 2010 refererer til Mrazek & Haggerty (1994) som viser til tre hovedtyper forbebyggende arbeid ut i fra på hvilken måte risikofaktorene er til stede. De skiller mellom universelle tiltak som retter seg mot alle individene i en sosial gruppe uavhengig av risikofaktorer, selektive tiltak som retter seg mot definerte risikogrupper og indikative tiltak som omhandler definerte problemgrupper, men for det ikke foreligger noen diagnoser. Det er imidlertid viktig å understreke at nyere forskning viser at det oppnås langt bedre effekt av tiltak som settes inn på flere mikronivåer samtidig. I denne studiens sammenheng er det imidlertid naturlig å se på de tiltak som kan settes inn i skolehverdagen.

Eksempler på universelle tiltak i skolen er tiltak som vil rette seg mot hele skolen, eller spesifikke klasser eller trinn. Dette er tiltak som vil komme alle elevene til gode uavhengig av risikofaktorer og eksempler på slike tiltak er programmer som Steg for seg, Det er mitt valg (Lions Quest), PALS , Zippys venner og Zero. Det viser seg at der disse programmene kjøres systematisk, styrkes faktorer som beskytter mot en uønsket utvikling.

Når det gjelder selektive tiltak retter de seg som sagt mot grupper av individer som erfaringsmessig befinner seg i risikozonen for å utvikle problemer av ulik art. Eksempler på selektive forebyggende tiltak er programmer som ART (Agression Replacement Training). Her er hensikten å styrke elevenes sosiale ferdigheter, mentaliseringsferdigheter og empati gjennom modell-læring og ved å ventilere følelser kollektivt sammen med ”skjebnefrender”.

Indikative tiltak retter seg inn mot elever som ikke bare er i risikozonen for å utvikle problemer, men som allerede har utviklet symptomer på eller reelle problemer. Tiltakene her har rettet seg mot kognitiv atferdsterapi for å redusere uønsket og problematisk atferd som har stått i veien for en god sosial og faglig utvikling. Olsen & Traavik (2010) viser til at en del studier av slike programmer viser oppmuntrende resultater i form av reduksjon av uønsket atferd og økt sosial kompetanse.

I resilienssammenheng er selvsagt tidlig innsats ansett som noe av det mest sentrale tiltaket. Ikke bare handler det om å komme tidlig i gang med tiltak og forebyggende arbeid i forhold til alder, men også som tidlig intervensjon når problemene har oppstått. Dette er også i tråd med St.meld 16 (2006-2007) og NOU 2009: 18 *Rett til læring*. Argumentasjonen er åpenbart at jo tidligere hjelpen kommer inn, jo enklere blir det å løse problemene. Likevel, erfaringene fra skolen viser at det lenge har hersket en ”vente og se” holdning. Antall timer spesialundervisning i skolen understreker også dette. I Norge har spesialundervisningen hatt en jevn økning oppover i klassetrinnene gjennom hele grunnskolen, noe som viser at prinsippet om tidlig innsats ennå ikke har slått rot i dagens norske skole. I St.meld nr 16 (2006-2007) sees ”vente og se” holdningen på som et hinder for tidlig intervensjon. I undersøkelsen kommunen har en imidlertid tatt denne utfordringen på alvor i delmål 1.4. som sier noe om å gripe inn så tidlig som mulig når elever ikke viser tilfredsstillende utvikling. Delmålet sier imidlertid ingenting om på hvilken måte. Det er det opp til hver enkelt skole å presisere i ulike resultatmålformuleringer.

Skolens mulighet til å bidra forebyggende i resilienssammenheng må sees på først og fremst i form av tidlig innsats på gruppe og individnivå i en kontekstuell sammenheng. Med tanke på at den norske skolen skal drives i tråd med inkluderingsprinsippet, og at tilpasset opplæring kan ansees som en form for tidlig intervensjon, er det nødvendig å forstå tidlig innsats innenfor rammen av det kontekstuelle perspektivet og som et sosialt fenomen. I følge Haustätter (I Olsen & Traavik 2010), vil noe annet bli selvmotsigende. Selvmotsigelsen ligger i det faktum at tidlig innsats er ensbetydende med avvik fra ”normalen”, noe som kan føre til stigmatisering og manglende inkludering av enkeltelever eller grupper som av ulike årsaker strever. Olsen & Traavik (2010) refererer til Hausstätter (2009) som hevder dette står i motsetning til prinsippet om inkludering i skolen.

4.2.3 Forventninger til skolestarteren

Det finnes ikke noen entydig definisjon på det å være klar for skolen. Det er likevel noen punkter det kan være nyttig å merke seg. Wegge (2010) beskriver viktigheten av at barnet har en iboende tillitt til at det kan løse oppgaver alene og er trygg nok til å henvende seg til en voksen dersom de trenger hjelp. Det å ha en iboende nysgjerrighet til å utforske, oppdage og lære nye ting vil også være en styrke for barnet. Barnet bør også være i besittelse av en del sosiale ferdigheter som å kunne vente på tur, sitte i ro i kortere perioder, ta i mot beskjeder og utføre oppgaver som de får. Videre vil det å kunne innrette seg nye systemer og ta hensyn til at alle har sin plass i systemet. Lillemyr (2004) hevder at barnehagen bør vekte utviklingen av sosiale ferdigheter hos skolestarteren sterkt. Dermed vil barnet stå sterkere rustet til å takle de utfordringer som kan komme i overgangsfasen. Det er viktig for skolestarteren å oppleve mestring og oppleve at de har kompetanse til å møte nye krav. I tillegg bør de føle seg trygge på at de blir verdsatt og respektert fra dag, hevder Lillemyr (2004).

4.2.4 Barnets og omgivelsenes ”readiness” i overgangen til skole

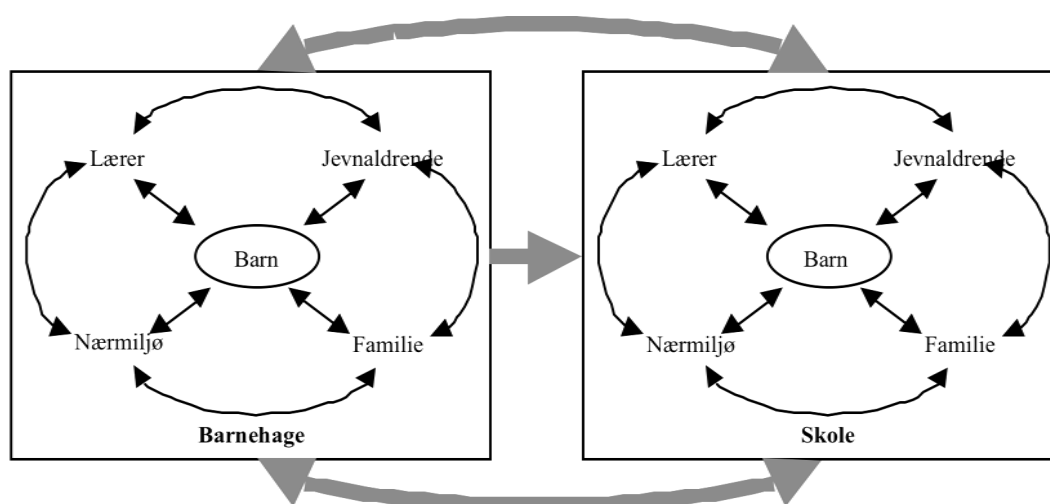
I følge Brostrøm (2001) vil måten barn blir introdusert for sitt nye miljø påvirke dets evne til å takle den nye situasjonen. Jo mer en kan hjelpe barnet i forkant av overgangen, jo enklere blir det for barnet å forstå det som skjer i sin nye omgivelse. Ved å føle seg emosjonelt sikre, vil de kunne møte utfordringer med langt større trygghet. Fokuset ved skolestart dreier seg mye om hvorvidt det enkelte barn er klar for skolen; altså barnets parathet – readiness. Likevel, etter Pisa-sjokket som rammet Norge og etterfølgende OECD rapporter, har en blitt mer og mer opptatt av hva barnehagen og skolen kan gjøre for å forberede barna på overgangen. Gradvis har barnehagen latt femåringene blitt kjent med tall og bokstaver for å

forberede til skolens innhold. Skolen på sin side, har tradisjonelt vært mer kompetanseorientert, men er i stadig økende grad oppmerksom på barnehagens sosialpedagogiske tradisjon. OECD-rapporten *Starting Strong II* (2006) slår fast at barnets robusthet vil styrkes av at kognitive og emosjonelle læringsprosesser går parallelt. Dette gir barnehagen og skolen begge et godt grunnlag for å lykkes i samarbeidet forutsatt en kunnskap og forståelse om hverandre.

Å hjelpe barna med å utvikle kunnskap og ferdigheter som gjør dem fleksible og robuste, er i følge Fabian (2002) en forutsetning for å mestre overgangen fra barnehage til skole på en god måte. Robustheten barna trenger, handler først og fremst om sosial kompetanse, et positivt selvbilde, ferdigheter som gir dem evne til å takle nye situasjoner og ferdigheter til å løse problemer når de oppstår. Videre er forståelse for reglene i skolen og den sosiale interaksjonen viktige elementer. Likevel, barnet skal være trygg på at ”Det er ok å ikke vite”, men samtidig vite hva en skal gjøre når en ikke vet (ibid.).

4.2.5. Modell for overganger

Pianta & Kraft-Sayre (2000) viser til Rimm-Kaufmann & Pianta (1999) som har utarbeidet en modell for overganger, *The Ecological and Dynamic Model of Transition*.



Figur 4.2.5: The Ecological and Dynamic Model of Transition. Etter Rimm-Kaufmann & Pianta (1999), oversatt til norsk av undertegnede.

Modellen viser overgangen fra barnehage til skole som en dynamisk prosess mellom individ og miljø, et sentralt poeng i økologisk tenkning. Modellen illustrerer barnet i sentrum omkranset av sine umiddelbare mikrosystemer. Alle i mikrosystemet rundt barnet forplikter

seg til å forberede barnet på overgangen, og til å bidra med å gi barnet tilstrekkelig ferdigheter til å håndtere overgangen på en god måte. Modellen viser også hvordan de i barnets umiddelbare nærhet kan være brobyggere og ved ulike aktiviteter hjelpe barnet med å tilpasse seg overgangen mellom barnehage og barneskole (Kraft-Sayre & Pianta, 2000). I følge Kraft-Sayre & Pianta (ibid.) vil betydningen av å skape gode relasjoner mellom barnehage, hjem og skole være stor. Det vises også til en rekke aktiviteter som vil kunne fremme en god sammenheng i overgangen mellom barnehage og skole. I denne studiens sammenheng er det aktiviteter barnehagen, sammen med skolen, kan legge til rette mulighetene for, som er interessante. Blant annet nevnes skoleforberedende aktiviteter i barnehagen, skolebesøk forut skolestart, vennegrupper (som etableres før skolestart), og samarbeid skole-hjem-barnehage initiert av barnehagen. I tillegg understrekes betydningen av at skolen og barnehagen kommer sammen for å identifisere felles mål for barnet. Samarbeid mellom profesjonene er en forutsetning for utvikling og implementering av overgangsarbeidet, hevder Kraft-Sayre & Pianta (2000).

5.0 FORSKNING PÅ OVERGANGER

5.1 Nasjonal og internasjonal forskning

Når det gjelder forskning på feltet som omhandler overganger eller transitions⁸ er det gjort en god del internasjonale studier som tar for seg barnets forutsetninger for å hankses med overgangene. Overordnet settes forskningen i sammenheng med nettopp å se betydningen av å få individet til å lykkes for blant annet som et mål for å utjevne sosiale forskjeller. Begreper som school eller child readiness går igjen og kobles mot flere perspektiv (Kagan, 2007). Slik jeg forstår det handler det om å gjøre barnet robust og klar for læring, personlig utvikling, samt klar for å møte nye samfunnsinstitusjoner. I sin artikkel *Tilpasning, frigjøring og demokrati* viser Brostrøm (2009) til en rekke andre studier som tar for seg overganger barnehage/skole nettopp med fokus rettet mot barnet og begrepet readiness. Blant annet nevnes Dunlop og Fabian (2002), Brostrøm (2001, 2002, 2003 og 2007), og Dockett og Perry (2002). OECD rapporten *Starting Strong II* (2006) viser også til behovet for en tydeligere sammenheng i overgangene og nødvendigheten av en tilnærming som er mer helhetlig, særlig for de barna som allerede står i fare for ikke å lykkes.

Stadig større fokus på livslang læring og verdien av å få til gode sammenhenger, nettopp for de barna som står i fare for ikke å lykkes i utdanningsløpet, har ført til en økende oppmerksomhet rundt overgangstemaet. Det er i følge Wagner (2003) særlig i forhold til teorier om tilknytning, sosialisering, utvikling, resiliens og systemøkologi forskningen er blitt tolket opp mot. Dette kapittelet vil presentere forskning i Norge, samt andre land det er naturlig å se til, herunder Danmark, Island, USA og Australia.

5.2 Gjennomgang av sentrale studier og forskning

5.2.1 I Norge

Ved senteret for Atferdsforskning ved UiS er forskere tildelt seks millioner av norsk forskningsråd for å forske på overgangen fra barnehage til skole.

Prosjektet "Preparing for school in Norwegian daycare centers", eller "Skoleklar!" som prosjektet heter på norsk, følger barna ute i flere barnehager i overgangen fra barnehagen og

⁸ Internasjonalt betegnes overganger som transitions.

over i skolen. Prosjektet har til hensikt å teste ut hvilke faktorer som har en innvirkning på det å lykkes i skolen. Forskerne ønsker å se nærmere på hvorvidt det er de kognitive ferdighetene, den psykososiale kompetansen, eller en kombinasjon av de to som avgjør om barnehagebarna lykkes i skolen. Prosjektet er en del av et tiårig forskningsprogram, Utdanning 2020.

I 2009 opprettet regjeringen et offentlig utvalg som skulle vurdere barnehagebarns pedagogiske tilbud. Bakgrunnen var en stortingsmelding⁹ og en regjering som ønsket å sikre barns muligheter for å lykkes i skolen, satt inn i et livslangt perspektiv. Forskning har avdekket betydningen av et godt pedagogisk tilbud i førskolealder både i forhold til utvikling av grunnleggende ferdigheter, men også fordi det får betydning for barns utdanning og yrkesaktivitet senere i livet. Ca 96% av barna som starter i skolen har erfaringer fra barnehage, og formålet med utredningen var å sikre alle barnehagebarn de samme mulighetene til å delta i et systematisk pedagogisk førskoletilbud (NOU 2010: 8, *Med forskertrang og lekelyst*).

Utvalgets utredning foreligger som NOU 2010: 8, *Med forskertrang og lekelyst*. Kapittel åtte tar for seg betydningen av samarbeid og sammenheng i overgangen mellom barnehage og skole, og viser også til forskning og kunnskap om overgangsproblematikken. Utvalget støtter seg til sentral internasjonal forskning og viser til blant annet Brostrøm, Dockett & Perry, Dunlop & Fabian, Wagner m.fl., alle med solide studier og forskning omkring overgangstemaet. På bakgrunn av sentrale studier og egne utredninger konkluderer utvalget i sine vurderinger med at den gode overgangen forutsetter godt samarbeid mellom barnehage og skole over relativt lang tid. I det ligger at det må avstettes både tid, personer og rom for pedagoger¹⁰ til å møtes for å samarbeide om overgangshandlinger. Barnehagen må forberede barna på det de vil komme til å møte i skolen, og legge til rette for at barnet kan tilegne seg nødvendige ferdigheter som gjør dem mer robuste i møte med nye utfordringer og endringer i hverdagen. Samtidig må skolen ha gode rutiner for skolestart, og bygge videre på det barna har med seg fra barnehagen. Med bakgrunn i forskning sier utvalget likevel at det viktigste barna har med seg i ”skolesekken”, er sosial kompetanse, handlingskompetanse, språklig kompetanse og vilje og lyst til å lære (NOU 2010: 8).

⁹ St.meld. nr. 41 (2008–2009) *Kvalitet i barnehagen*

¹⁰ Med pedagoger her menes både førskolelærere og allmennlærere

I Norge er det også de siste år skrevet noen få masteroppgaver som omhandler overgangstemaet. Kristine Ulven gjennomførte i 2005 en selvrapporterende survey blant pedagoger i barnehage og skole i en kommune på Østlandet. Problemstillingen hennes tar opp hvilke faktorer som er viktige for at barn skal få en best mulig forutsetning for en vellykket overgang. I undersøkelsen kom det fram at det i overgangsfasen var stort behov for samarbeid mellom barnehage og skole. Den største utfordringen for å få til et slikt samarbeid var imidlertid ikke at ulike kulturer og tradisjoner skulle møtes og enes, ei heller institusjonenes måte å organisere seg på. Det største hinderet var at samarbeidet virket tilfeldig innenfor kommunen, noe som tydet på manglende rutiner i forhold til overgangshandlinger (Ulven, 2005). Manglene rutiner og uklart regelverk er også noe Brenna-utvalget har påpekt i NOU 2010: 8.

Ulven (2005) påpeker videre at ulik kultur i barnehage og skole og liten kjennskap til hverandres tradisjoner står til hinder for samarbeidet. Samtidig med dette er det uklarerheter i forhold til hvem som har ansvaret for informasjonsutvekslingen. Funn fra andre studier viser at barnehager tradisjonelt er mer innstilt på et samarbeid enn det skoler er, hvilket kan være et problem særlig dersom det ikke foreligger klare rutiner i en kommune for hvordan samarbeidet skal foregå.

Når det gjelder barns kompetanse viser Ulvens (2005) studie at også her samsvarer hennes studie med annen forskning. Det viser seg at de områder som fremheves er sosiale og kommunikative ferdigheter, tilpasningsferdigheter samt lærelyst og motivasjon til skolen. Disse ferdighetene vil i følge Ulvens (2005) forskning ivareta barns parathet (ibid.).

5.2.2 I Norden og øvrig deler av verden

I Danmark har Stig Brostrøm (2000, 2003) gjennomført en rekke studier som tar for seg overgangen mellom barnehage og skole. Resultater fra undersøkelsen om holdninger til overgang og samarbeid (2003) viser blant annet at det er en klar tendens til at barnehagen vektlegger trivsel og generell utvikling hos det enkelte barn. Leken står også sentralt i barnehagen, mens de akademiske ferdighetene i mindre grad blir vektlagt. Dette samsvarer også med studiene til Lillemyr (2004). Brostrøms (2001) studie tar opp barnehagens og skolens oppfatning av hverandre som institusjon. Den viser både at pedagoger har lite kunnskap om hverandres praksis, men avslører også en noe gammelmodig holdning til skolen

som en arena hvor barn må sitte i ro for å lære, mens barnehagen er mer farget av frihet og lek. Funn viste også at pedagoger i skolen hadde helt andre oppfatninger av hva parathetsbegrepet innebar enn barnehagen, med den konsekvens at pedagoger i skolen mente skolestarterne kom fra barnehagen med for dårlige basisferdigheter og kompetanse.

Jóhanna Einarsdóttir (2007) (i Dunlop & Fabian (2007)) beskriver mye av det samme som Brostrøm, i sine studier fra Island. Einarsdóttir (2007) understreker hvordan de nordiske landene tradisjonelt har tatt barns perspektiv og rettigheter på alvor. Dette mener hun gjenspeiles i de mange nordiske studier som er gjort over temaet overgangen fra barnehage til skole. Einarsdóttir (ibid.) sier videre at det i de nordiske landene er den frie leken og barns valgmuligheter som er høytest verdsatt i førskoletiden. En studie tilsvarende Brostrøms (2003) foretatt av Einarsdóttir samme år viser imidlertid at en på Island har sett en tendens til at barnehagens innhold har nærmet seg skolens tenkning og metoder. I denne undersøkelsen har Einarsdóttir også sett på barns forventninger og holdninger til skolestart. Resultatene fra denne studien viser også her at barn har en oppfatning av at skolen, i motsetning til barnehagen, er et sted en sitter stille ved pultene for å lære å lese, skrive og regne. I tillegg var barna opptatt av betydningen av å tilegne seg sosial kompetanse og å innordne seg skolens rutiner, regler og forventninger. Mange av barna i undersøkelsen var spente og gledet seg til det nye som skulle komme, mens andre var bekymret for om de ville kunne imøtekomme de det oppfattet som skolens forventninger til dem. Einarsdóttir (2007) viser videre til forskning som påpeker at barn som fra skolestart av opplever det som vanskelig å tilpasse seg den nye hverdagen og som opplever sosiale, atferdsmessige eller faglige vansker i de første skoleåra, er mer utsatt for å få vedvarende gjennom hele skoleløpet (ibid.). Einarsdóttirs (2003) og Brostrøms (2003) studier synes dermed å styrke betydningen av at skolen og barnehagen har god kjennskap til hverandres tradisjon, metode og grunnsyn. Gjennom dette vil en være i stand til å tilrettelegge for gode overganger for barnet, noe som særlig vil komme barn i risikosonen til gode.

I Dunlop og Fabian (2007) viser Einarsdóttir til en rekke andre studier som bekrefter de nordiske studiene og litteraturen. Hun refererer blant annet til Corsaro & Molinari (2000) som foretok en etnografisk studie på italienske førskolebarn og fulgte dem fra barnehage og inn i skolen. Også her fremkommer det at barnas primære oppfatning og bekymring dreier seg om overgang i forhold til å gå fra en friere og mer lekepreget hverdag og til en skolehverdag med

forventninger og krav til å sitte stille og innordne seg skolens regler og rutiner. En lignende studie gjennomført i Tyskland av Griebel & Niesel (2002) peker i samme retning. Her var imidlertid barna mer vage i forhold til egne forventninger til skolen før de startet, men etter å ha gått på skolen en stund svarer mange av barna at skolen var en del annerledes enn hva de på forhånd hadde trodd. Blant annet kom det fram at det å bli fortalt hva de skulle gjøre istedenfor å kunne velge fritt, var en av de tingene de opplevde som den største overgangen, i tillegg til mindre tid til lek (Einarsdóttir, 2007)

Går vi utenfor Europa, peker både australske og amerikanske undersøkelser i samme retning. Fordi USA kan ansees som en smeltedigel for ulike kulturer, etnisk opphav og med tydelige sosiale klasseskiller konsentrerer mye av forskningen seg rundt begreper som robusthet, "readiness" og resiliens knyttet opp mot barns sosiale, kulturelle og biologiske bakgrunn (Farkas & Hibell 2008). Ulikheten i barns "readiness" er subjekt for stadig ny forskning som avslører det samme som Einarsdóttir sier, og som en i Norge også har tatt på alvor, nemlig at barn som ikke lykkes i startfasen av skoleløpet ofte vil dra med seg problemene og vanskene gjennom hele livet.

I Australia har "Starting School Research Project" ved Universitetet i Sydney i en årrekke forsket på barn i overgangsfasen og deres erfaringer og oppfatninger av skolestart. Også foreldre, allmennlærere, førskolelærere og andre impliserte er spurt (Dockett & Perry 2004). Resultatene tyder på at det er signifikant forskjell på de ulike parterers syn på skolestart, og at barn har mange forventninger til skolen det bør tas hensyn til i overgangsarbeidet. Dette forsterker nødvendigheten av at de involverte parter evner å dele erfaringer, holdninger og synspunkter i overgangsarbeidet, men også at det er rom for fleksibilitet og smidige tilpasninger ut ifra kontekstuelle behov (ibid.). Denne tankegangen er i tråd både med Rimm-Kaufmann & Piantas (1999) modell for overganger, og Bronfenbrenners (1979) økologiske tenkning, og det han omtaler som mesosystemet; samspillet mellom mikromiljøene og relasjonene og rollene i de ulike arenaer.

6.0. METODE OG GJENNOMFØRING AV STUDIEN

Hensikten med dette kapittelet er å beskrive hvordan jeg har valgt å gå fram for å besvare problemstillingen min. Det betyr at jeg har måttet definere meg innenfor et vitenskapelig ståsted fordi valg av metode vil være preget av dette ståstedet. Det vitenskapsteoretiske utgangspunktet jeg har valgt sier også noe om meg som forsker, og mitt syn på kunnskap og hvordan denne er konstruert (epistemologi). Likeså sier den noe om hvordan jeg oppfatter verden rundt meg, hva jeg vet og hvordan jeg vet det (ontologi) (Grbich, 2007).

6.1 Forskningsdesign

I dag kobles design først og fremst til formgivning og visuelle uttrykksformer, men også i forskningen handler det om formgivning når det gjelder valg av metode (Johannessen m.fl., 2009). Forskningsdesign handler kort sagt om formen studien har, altså et mer eller mindre detaljert design på hvordan jeg som forsker skal sikre at de forskningsmessige mål nås. Grennes (1997) refererer til tre idealtyper innen design Eksplorativt, deskriptivt og kausalt design. Denne studien har elementer både fra den eksplorative og fra deskriptivt design, fordi jeg på forhånd vet lite om hvordan de foreliggende styringsdokumenter virker inn på systemene og individet, og fordi det finnes begrensede erfaringer med det gjeldende system kommunen har. Det kan likeså kalles deskriptivt design fordi studien også beskriver en virkelighet og sammenhenger mellom variablene i et gitt system. Det er også mulig å stille relativt klare hypoteser om hvordan enkelte variabler henger sammen på bakgrunn av forskning.

6.2 Et sosialkonstruktivistisk vitenskapssyn

I følge Postholm (2005) fremstår mennesket som aktivt, ansvarlig og handlende i det sosialkonstruktivistiske vitenskapssynet. Kunnskap og viten blir oppfattet som konstruksjon av forståelse og mening som oppstår i møtet mellom mennesker. Verden kan ansees å være en slags sosial konstruksjon, hvor virkelighet skapes gjennom det som sies, og kunnskap blir konstruert ved at mennesket er aktivt deltakende i sosiale og kulturelle sammenhenger (ibid.). Som forsker definerer jeg meg innenfor et sosialkonstruktivistisk vitenskapssyn nettopp av disse årsaker. I denne studien, som ligger innenfor en fortolkende teoretisk retning, har jeg støttet meg til både hermeneutikk og fenomenologi som vitenskapsteoretisk utgangspunkt.

6.2.1 Hermeneutikk

I følge Gilje og Grimen (1993) er en grunntanke i hermeneutikken¹¹ at mennesket tolker og skaper mening ut fra en forforståelse og derfor aldri møter verden uten noen form for forventning. Forforståelse blir derfor et naturlig vilkår for å forstå og tolke verden omkring seg, og påvirkes ofte av våre vurderinger. Hermeneutikken søker å få klarhet i hva det å forstå egentlig innebærer, og det er følgelig ønskelig at min forforståelse smeltes sammen med den mening som ligger i teksten for så å bringes sammen i en såkalt horisontalsammensmelting. Slik vil for eksempel feiltolkninger eller fordommer jeg eventuelt har i høy grad kunne modifiseres (Grennes, 1997).

For å billedliggjøre at hermeneutikken forsøker å redegjøre for hva som faktisk skjer når en skal tolke tekst eller ytringer brukes ofte begrepet hermeneutiske sirkel. I følge Grennes (1997) går dette ut på at den enkelte del kun kan sees og forstås i sammenheng med helheten, samtidig som helheten bare kan forstås i lys av de enkelte deler. Videre vil også en annen sirkelprosess oppstå i fortolkningsarbeidet ved at vår forforståelse av saken alltid vil smeltes sammen med den nye forståelsen som vil oppstå i prosessen (ibid.).

Fordi en alltid vil ha en forforståelse er det et hovedpoeng i hermeneutikken at en forsker aldri kan opptre forutsetningsløs på grunn av hans subjektive forforståelse. Derfor vil det i hermeneutikken heller ikke finnes noen objektiv forskningsmetode, eller noen absolutt kunnskap (Grennes, 1997, Gilje & Grimen, 1993 og Thurén, 1993).

6.2.2 Fenomenologi

Et fenomenologisk vitenskapssyn tar utgangspunkt i å utforske i dybden de subjektive begivenheter, tekster eller erfaringer som framtoner seg for oss. Fenomenologi er enkelt forklart læren om det som viser seg. (Johannessen m.fl., 2009, s. 80). I følge Grbich (2007) er fenomenologien en måte å tilnærme seg et fenomen på ved å forstå de mer bakenforliggende, eller skjulte meninger i sammenheng med konteksten fenomenet oppstår i, og ut ifra hvordan deltakerne tolker fenomenet. Mening er altså et viktig stikkord fordi forskeren streber etter å forstå meningen med et fenomen også gjennom andre. Tolkningen av et fenomen eller en handling gjennom andre kan heller ikke sees uavhengig av konteksten den forekommer

¹¹ av gresk og betyr forklaringskunst. Opprinnelig utviklet for å tolke bibelske tekster. (Gilje & Grimen, 1993)

innenfor, fordi det ikke er mulig å forstå mening utenfor sammenhengene meningen skapes i (Grbich, 2007).

Fenomenologien er ikke bare et kvalitativt forskningsdesign, men en filosofi som kan knyttes til den tyske filosofen Edmund Husserl. Husserl introduserte den klassiske fenomenologien første gang i sin bok *Ideas I* (1913) og kalte det ”the science of the essence of consciousness” (i Grbich, 2007, s. 85). Fenomenologien gjennom Husserl handler om å forstå, fortolke og beskrive strukturer av bevissthet i forhold til de fenomen en subjektivt opplever selv eller gjennom andre, for igjen å få bredere innsikt i andres livsverden. Det er viktig at forskeren som benytter seg av designet forstår de filosofiske perspektiv som ligger til grunn for fenomenologien. Særlig viktig blir det å være klar over hvordan en erfarer og tolker ulike fenomen. For å gjøre fenomenologisk design mer oversiktlig for forskeren har en tradisjonelt brutt designet ned i tre steg; forberedelse, datainnsamling og analyse og rapportering (Johannessen m.fl., 2009, s. 81 og Grbich, 2007).

Til grunn for en studie ligger alltid antakelser, tidligere erfaringer og kunnskap. Med et fenomenologisk utgangspunkt blir det avgjørende at forskeren evner å formulere forskningsspørsmålet(ene) på en slik måte at det tydelig fremkommer at en søker å forstå en mening bak et fenomen (Johannessen m.fl., 2009). I denne sammenheng skal ikke bare dokumenter tolkes og forstås, men de skal forstås gjennom informanternes erfaringer og tolkning i teori og praksis. Videre vil selve datainnsamlingen være preget av forforståelsen vi har i møtet med andre mennesker og deres erfaringer med et fenomen. For å få frem informantenes erfaringer i relativt trygge rammer har jeg i denne studien valgt både intervju og fortellingen som metodisk innfallspunkt. Dette blir nærmere beskrevet og begrunnet under metodevalg. Analysen jeg skal foreta handler i korte trekk om å sile ut relevant informasjon og gjøre en systematisk analyse av de fenomen som gir mening for informantene. Dette bearbeides språklig, sammenfattes og drøftes opp mot relevant teori og forskning.

Den hermeneutisk-fenomenologiske retningen jeg har valgt viser til noen grunnleggende antagelser om hvordan verden rundt meg forstås subjektivt og alltid ut i fra en gitt kontekst. For å trekke dette tilbake der jeg startet betyr dette epistemologisk at kunnskapen er sann så sant det er mulig å trekke en logisk sammenheng mellom teori og empiri. Ontologisk betyr det at det heller ikke finnes noen objektiv sannhet, men at sannheten i seg selv konstrueres av

mennesker i en sammenheng. I studien betyr det at pedagoger sammen skaper en sannhet basert på den for forståelsen og fortolkningen de har, og utøver sin praksis deretter.

6.3 Metodevalg

Innenfor den samfunnsvitenskapelige metodelæren dukker skillet mellom kvalitativ og kvantitativ tilnærming til metoden raskt opp. Kvalitativ metode er i følge Kleven (2002) en metodetradisjon som har etablert seg om et alternativ til kvantitative metoder, ved å prioritere nærhet framfor distanse. Kvalitative metoder har sine fortrinn i den eksplorerende eller hypotesedannende undersøkelsen og helhetlig vurdering av enkeltkasus. I følge Dalen (2004) er et overordnet mål for kvalitativ forskning å utvikle forståelsen av fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet. Det handler om å få en innsikt i hvordan mennesker forholder seg til sin livssituasjon. Dette støttes i Maxwell (2005) hvor det hevdes at styrken i den kvalitative metoden ligger nettopp i den induktive tilnærmingen hvor fokus er rettet mot spesifikke situasjoner og personer, og hvor ordene vektlegges, snarere enn de statistiske tall. Det handler altså om å få en dypere innsikt i andres livsverden¹².

Connolly (2007) påpeker imidlertid betydningen av å kjenne metodologien tilstrekkelig, for å kunne avgjøre hvilken datainnsamlingsmetode som best vil kunne belyse problemstillingen.

I denne oppgaven ønsker jeg å belyse, tolke og forstå betydningen av å skape en god sammenheng i overgangen mellom barnehage og skole for en spesifikk gruppe barn. For å kunne gjøre dette mest mulig helhetlig, vil jeg benytte meg av det som kalles metodetriangulering, eller ”mixed methods”, innenfor et kvalitativt design. Ved å øke antall operasjonaliseringer vil en i følge Kleven (2002), kunne styrke validiteten nettopp fordi en har mulighet til å nærme seg en problemstilling eller et tema mer nyansert og fra flere sider. Videre ser vi at Befring (2007) viser til metodetriangulering som relevant også i forhold til å styrke validiteten nettopp fordi ulike metoder har varierende kvaliteter og egenskaper, og dermed kan betraktes som komplementære. Triangulering handler på mange måter om å kontrollere og verifisere data, og er i følge Maxwell (2005) en måte å redusere sjansen for en ensidig og begrensende bruk av metode eller kilder. Ulike kilder og metoder vil kunne være med på å heve kvaliteten på forskningen, og gjøre studien mer pålitelig også i forhold til forskerens egen tolkning og forståelse av det som det forskes på. Det er likevel tvilsomt om triangulering alene kan gi alibi for validitetstrusler (ibid.).

¹² Begrepet er knyttet til den filosofen Edmund Husserl, (se s. 43).

6.3.1 Analyse av dokumentasjon i fenomenologiske studier

Å analysere dokumentasjon i fenomenologiske studier handler mye om å forme det som er sagt eller skrevet gjennom enkeltpersoners eller gruppers oppfatning, tolkning og forståelse i sosiale, kulturelle eller politiske sammenhenger. Det er type dokumentasjon som skal analyseres som avgjør tilnæringsmetoden. Avhengig av om det er dokumenter, samtaler, fortellinger eller diskursers som skal analyseres vil forskeren være orientert mot en bestemt retning i analysen (Grbich, 2007). I denne studien er det som det fremkommer under, politiske dokumenter som først og fremst skal tolkes med den hensikt å forstå hvilke føringer som er lagt, og med hvilken hensikt. Videre er det selvsagt viktig for meg å se hvilke konsekvenser de føringer som er lagt har i praksisfeltet, og en naturlig tilnæringsmåte vil da være analyse av både samtaler og fortellinger fra informanter som vil være relevant tilknyttet tematikken.

6.3.2 Dokumentanalyse

Utgangspunktet for studien ligger i forskningsspørsmålene, og for å belyse problemstillingen er det for meg naturlig og først gripe til dokumentanalysen. I fenomenologien er det å analysere meningsinnhold for eksempel ut i fra et dokument eller et intervju, en velegnet metode. Ved dokumentanalyse skaffer en til veie data gjennom en analyse av kildemateriell, da ofte med en bestemt hensikt innenfor en gitt kontekst. Dokumentet er forfattet med en hensikt, og det er meningsinnholdet i teksten forskeren vil være opptatt av å fa tak i (Johannessen m.fl., 2009).

I denne sammenhengen er dokumentanalysen koblet opp mot problemstilling og forskningsspørsmålene. En rekke sentrale styringsdokumenter knyttet til tema om overganger mellom barnehage og skole er analysert, likeså er de lover og forskrifter som rammer samme tema analysert. Også dokumenter på fylkeskommunalt og kommunalt nivå er med i analysen, og tolkes på bakgrunn av de sentralt gitte retningslinjer.

Grbich (2007) beskriver dokumentanalysen som hensiktsmessig når en, som i denne studien, har en større mengde dokumenter å analysere. Dokumentanalysen, skriver Grbich (2007), forutsetter at en på forhånd har tatt noen avgjørelser i forhold til både mengde av og tilnærming til dokumentene som skal analyseres. Likeså bør tilnæringsmåten til analysen være avklart ved for eksempel å ha laget et skjema eller protokoll for innsamling og systematisering av datamaterialet. Videre understrekes det at de analytiske teknikkene heller ikke er uten betydning for analysen. Grbich (2007) nevner særlig tre teknikker for analyse;

nummerisk, tematisk eller en kombinasjon av de to. Å benytte seg av en kombinasjon av numerisk og tematisk analyseteknikk gir selvsagt en god oversikt. Likevel har jeg i denne studien valgt en tematisk form for analyse. Da har jeg mulighet til å gå i dybden og forsøke å forstå hva som ligger bak ordene. Det er viktig for meg å forstå hva de overordnede intensjoner er i forhold til å skape en god sammenheng i overgangen mellom barnehage og skole. Først når jeg har tolket og forstått de intensjoner som foreligger, har jeg mulighet til å se nærmere på de tiltak som har sprunget ut fra de overordnede retningslinjene og vurdere disse opp mot praksisfelt og min problemstilling.

De sentrale styringsdokumenter som er knyttet til denne oppgaven er omtalt tidligere i denne oppgaven, og analysen av disse dokumentene har vært en nødvendighet i forhold til den videre undersøkelsen i studien. For å kunne foreta intervjuet og lede informantene inn på sporet av temaet jeg er ute etter å belyse, er det nødvendig å forstå hva de overordnede prinsippene er og hvilken mening de gir meg som forsker.

6.3.3 Intervju som metode

Intervju¹³ er den vanligste formen for kvalitativ datainnsamling og omfatter mange varianter. I en intervjusituasjon er samtalepartene imidlertid ikke likestilte da det er intervjueren som kontrollerer situasjonen og stiller spørsmålene. I Dalen (2004) hevdes det at det kvalitative intervjuet er særlig godt egnet for å få innsikt i informantenes tanker, følelser og erfaringer. På denne måten kan en få fram informasjon som gjør det mulig å fortolke betydningen av de fenomen som skal beskrives. Fordi jeg i denne sammenheng er interessert i å bruke intervju som en supplerende metode, har jeg valgt å benytte meg av en semi-strukturert intervjuform i en gruppesetting. Et semi-strukturert forskningsintervju er en samtale der spørsmålene eller svaralternativene ikke er bestemt på forhånd. Intervjueren har kun en skisse over det som skal dekkes i løpet av intervjuet og forslag til spørsmål (Kvale, 1997). Hensikten med intervjuet er å aktivere informantenes kunnskap om og erfaringer med overganger i lys av de kommunale planene som foreligger. Intervjuet er altså ment som en innledning til brevskrivningen og intensjonen er at intervjusamtalen skal kunne oppklare noe i forhold til brevets innhold, samt sette informanten på sporet av det jeg ønsker å få informasjon om. Fordi en i et semi-strukturert intervju ikke har noen ferdig utformede spørsmål å forholde seg til blir det sær

¹³ Intervju kan betegnes som en samtale mellom personer som snakker sammen om et felles tema (Kvale, 1997)

viktig at jeg som forsker underveis har evne til å ta raske beslutninger som vil støtte forskningsspørsmålene. Det er også av stor betydning at en evner å få til en meningsfull samtale rundt temaet både for å få frem det jeg ønsker å vite, men også for å oppmuntre til refleksjon omkring temaet som vil være viktig for den videre prosessen informantene skal gjennom (Johannessen m.fl., 2009).

6.3.4 Fortellingen som metode

Brevmetoden er en metode for å gjennomføre analyser. Metoden går ut på at informanter skriver brev som utspringer seg fra et eller flere allment formulert grunnspørsmål. Berg (2003) presenterer brevmetoden som en innfallsvinkel til analyse og beskriver metoden som en mellomting mellom intervju og spørreundersøkelse. Han benytter seg av metoden blant annet i ulike kulturanalyser hvor han skiller innsamlet data i tre ulike dimensjoner, for senere å systematisere og analysere innhold og utøvelse av ulike kulturer betraktet ut i fra ulike perspektiv.

For at brevmetoden skal kunne lykkes står og faller det på at brevskriverne ser seriøst på oppgaven sin. Dette forutsetter at en har høy grad av motivasjon og engasjement omkring temaet. For å oppnå dette er det viktig at forskeren i forkant har gjennomført samtaler med informantene om bakgrunnen for og hensikten med undersøkelsen. I denne sammenheng vil det semi-strukturerte intervjuet kunne bidra til å sette informantene på sporet av temaet, og motivere for selve skrivingen.

Brevmetoden krever at brevskriveren er godt kjent med tematikken og at spørsmål forskeren ønsker svar på, er drøftet og forklart på forhånd (Bjørnsrud, 2005). Dette gjøres enklest ved å basere fortellingen på innhold i samtaler med respondentene i forkant av brevskrivingen. Gjerne gjentatte ganger. Det vil igjen bety at forskeren er avhengig av å få skoleledelsen med på lag, og at disse er villige til å prioritere prosjektet i en kortere periode. Til gjengjeld vil skolene som deltar i prosjektet få tilgang til verdifull informasjon som kan danne grunnlag for videre drøftning og arbeid ved skolen. Bjørnsrud (2005) viser til fordelene ved brevmetoden ved at den er enkel å administrere og at innsamlingen av empiri avsluttes når deltakerne har levert brevet. Ulempen er selvsagt at en er avhengig av at informanten er i besittelse av nok kunnskap omkring temaet og at han/hun har gode nok skriveferdigheter til å gi verdifull informasjon til forskeren. Videre, sier Bjørnsrud (2005) at brevmetoden også har relevans til

Dysthe (2000) og det arbeidet hun har gjort i forbindelse med å benytte seg av skrivingen som en læringsstrategi. I følge Dysthe m.fl. (2000) vil skrivingen kunne gi oss dypere innsikt og hjelpe oss å gjøre fagstoff mer tilgjengelig for en selv. Ved hjelp av skrivingen kan en finne nye sammenhenger eller mangel på sammenhenger. Skrivingen vil altså gi informantene i denne studien anledning til å oppnå en dybdelæring i forhold til det som er temaet for studien. Ved hjelp av skrivingen vil informantenes tanker bli synlige og tilgjengelige for meg som forsker. Teksten kan også formuleres og hele tiden endres i takt med den videre tenkningen, og dermed får jeg som forsker også mulighet til å få innsikt i tankeprosessen og følge denne (ibid.).

Brevmetoden vil i denne sammenheng intensjonelt gi meg informasjon som vil kunne belyse eller besvare forskningsspørsmålene. Jeg må i så måte ha forberedt informantene tilstrekkelig til at de føler seg trygge på metoden. Brevmetoden vil kunne bidra til å styrke trygghetsfølelsen til informantene ved at det er en mer privat form for datainnsamling, og at informasjonene går direkte fra informant til forsker via det skrevne ord. Som tidligere nevnt vil det å skrive gi fortelleren frihet til å la skrivingen utvikle seg i takt med tankeprosessene som settes i gang. Ved å skrive kan fortelleren hele tiden endre dokumentet underveis, noe som vil gi meg som forsker tilgang til den nyeste forståelsen for temaet fra informanten.

6.4 Metodeprosessen

6.4.1 Beskrivelse og vurdering av empirigrunnlag og utvalg

I undersøkelsen ønsker jeg å få vite noe om erfaringer og kunnskaper til en bestemt, avgrenset gruppe, altså undersøkelsens målgruppe eller populasjon. I noen sammenhenger blir populasjon også referert til som univers (Befring, 2007, Johannessen m.fl., 2009). Populasjon kan også være et fenomen en ønsker kunnskaper om, og kan i følge Befring (2007) også innbefatte organisasjoner som barnehager og grunnskoler, som i denne studien. Oftest dreier populasjonen seg om mennesker, men det kan også handle om objekter (Johannessen m.fl., 2009). Både i forskningsmetode og statistikk brukes uttrykket populasjon, men i Kleven (2002) gjøres det oppmerksom på en forskjell i betydningen uttrykket får avhengig av hvilken kontekst en befinner seg innenfor.

Da de respondentene jeg ønsker å gjøre undersøkelsen rundt er en definerbar gruppe, er det enkelt å bestemme hva som er populasjonen og hvordan denne skal avgrenses. Informasjonen

om hvem som kan være respondenter er lett tilgjengelig i pålitelige registre, noe som i Johannessen m.fl. (2009) påpekes som et viktig poeng. Undersøkelsen min vil dreie seg rundt 6 respondenter som her vil utgjøre populasjonen forskningsspørsmålene mine vil gjelde for. Derfor finner jeg det unødvendig å gjøre et utvalg av denne populasjonen. Utvalg gjøres dersom populasjonen er stor og undersøkelser derfor vanskelig lar seg gjennomføre. Når det gjelder utvalgsmetoder opereres det i utgangspunktet med hovedsakelig to framgangsmåter; randomisert¹⁴ utvalg og pragmatisk utvelging¹⁵ (Befring, 2007). I forskjellen mellom et randomisert utvalg og pragmatisk utvelging ligger et behov for skjønnsmessig utvelging på bakgrunn av forskningsmessig behov. Befring (2007) viser til flere eksempler hvor vurderende prinsipp er lagt til grunn for en utvelging. Avslutningsvis er det viktig å få fram at spørsmålet om utvelging ofte handler mer om faglighet enn metode. Det kan også sies å være bred enighet om at det metodiske utgangspunkt dreier seg om å finne et representativt utvalg, og at generaliseringen øker i takt med størrelsen på utvalget, samt at det faglige utgangspunktet ofte handler om å kunne trekke presise, generaliserbare konklusjoner (Befring, 2007, Kleven, 2002).

6.4.2 Kritisk vurdering av egen metode og forskerrollen

Valg av metode skal styres av problemstilling og forskningsspørsmål, og ikke omvendt. Formulering av gode forskningsspørsmål er en prosess, og det kan være vanskelig å finne frem til gode spørsmål, og ikke minst å vite når de er gode nok (Befring, 2007). Når jeg i denne oppgaven har valgt å benytte meg av triangulering, er det et bevisst valg jeg har gjort fordi jeg mener det kan gi meg den nødvendige forståelsen av overgangstemaet samtidig som det kan bidra til å styrke validiteten. Jeg støtter meg slik sett til Grbich (2007), som hevder at trianguleringen vil utvide og berike forskningen ved at fenomen belyses fra flere sider. Samtidig kan det ved triangulering løpe en viss risiko for at det kvalitative designet ikke blir godt nok, og en må derfor sikre at både datainnsamlingen og analysen er godt gjennomarbeidet. Videre er det alltid en risiko for at jeg som forsker ikke klarer å fange opp alle variasjonene fordi svarene ikke er nyansert nok (Johannessen m.fl., 2009).

Det er også for meg som forsker viktig å være klar over min faglige bakgrunn og hvordan den vil kunne prege studien. Det er etter min oppfatning vanskelig å ha et objektivt forskersyn, og

¹⁴ Randomisering defineres i Johannessen m.fl. (2009) som *en slump eller tilfeldighet*.

¹⁵ Utvelging der valgprosessen styres av praktiske eller økonomiske hensyn.

jeg ser muligheten for at den ”skolske” kulturen jeg kommer fra vil bidra til å farge de valgene jeg tar (Johannessen m.fl., 2009, Maxwell, 2005, Rhedding-Jones, 2005). Engelstad (2007) drøfter dilemmaet i sin artikkel Kunnskap, makt og normer i samfunnsvitenskapene, hvor han understreker idealet om den autonome og ubundne forsker kontra god samfunnsvitenskap. Her drøftes forholdet mellom det å være lojal mot profesjonen og samfunnsengasjementet, og faren ved å fremstå som urimelig ensidig i forskningen. Når jeg som forsker har valgt tema og formulert problemstilling og forskningsspørsmål, så er det gjort på bakgrunn av flere bindinger til en kultur jeg så sterkt er en del av, og muligheten for da å bli ensidig, vil alltid være tilstede. Som tidligere nevnt blir det å være selvkritisk og selvreflekterende en viktig del av denne prosessen.

6.4.3 Gjennomføring av studien

Da skole- og barnehage sektoren i kommunen er inne i startfasen av en omorganisering er det bestemt at undersøkelsen skal utføres høsten 2011. Dette begrunnes med at informantene da vil både ha erfaringer fra tidligere ordninger med overganger, samt fått noen erfaringer med den nye strukturen. Selve studien gjennomføres ved at de to utvalgte skoler kontaktes muntlig, og oppfølges med skriftlig informasjon om studien og utvalg av informanter, samt behandling av informasjon¹⁶. Derneft foregår intervjuet, eller drøftingen i gruppe hvor både ledelsen ved skolen, og de lærere som arbeider på første trinn er representert. Denne samtalen skal danne bakgrunn for brevskrivningen som gjøres i etterkant av samtalen. Rektor bør gi informantene tid til å utføre dette arbeidet. Dette må avklares og avtales i forkant. Informantene gis rimelig tid til å skrive brevene sine, som samles inn pr e-post og bearbeides, analyseres og drøftes.

6.4.4 Kjennetegn ved kommunen

Undersøkelseskommunen er en middels stor kommune, beliggende sentralt på Østlandet . Det er 14 barneskoler og til sammen 48 barnehager i kommunen. Barnehagene er fordelt på 14 kommunale og 34 private barnehager. I kommunen finnes det flere ulike typer barnehager, fra ordinære barnehager til familiebarnehager, korttidsbarnehager og åpne barnehager. Ved utgangen av 2010 gikk 2242 barn i barnehage. Barnehagedekningen i kommunen er på 96,6 prosent, fordelt på 28 prosent av barna i kommunal barnehage, mens 72 prosent går i privat barnehage (Kommunen, 2011).

¹⁶ Se vedlegg 2

6.4.5. Utvalg av informanter

Utvalg av informanter og undersøkelsesskoler er gjort bevisst og med en hensikt fra forskers side. Som forsker ønsket jeg å treffe best mulig i forhold til å belyse og besvare problemstillingen, snarere enn å se på representativiteten. I tillegg var det et poeng å ha enkelt tilgang til informantene i prosessen. Informantene representert i denne studien var alle rike på erfaring, kunnskap og informasjon. Og alle hadde erfaring med barn i risikozonen. Informantene ville derfor kunne gi meg relevant informasjon. I så måte har jeg foretatt en pragmatisk og strategisk utvelgning av informanter (Befring, 2007, Johannesen m.fl., 2009).

6.4.6 Dataanalyse

I følge Johannesen m.fl. (2009) dreier dataanalysen innenfor kvalitativ forskning seg ofte om meningsinnhold, og skjer både induktivt og deduktivt, eller abduktivt¹⁷. Dataanalysen vil for mange være det mest lukkede aspektet av den kvalitative forskningen, men kanskje også den mest spennende. Det finnes en rekke tilnærminger og teknikker for å analysere kvalitative data, men i denne studiens sammenheng vil det være naturlig å se nærmere på analysemetoder i fenomenologiske studier.

Fordi en i fenomenologien ønsker å forstå de mer bakenforliggende meninger i et fenomen, vil analysen først og fremst dreie seg om innholdet i datamaterialet. For å få tak i meningsinnholdet må en i følge Maxwell (2005), lese alt en har tilgjengelig av datamateriale fra et overordnet perspektiv, for så å systematisere og kategorisere materialet for å finne sammenhenger i dataene. Videre, når en har fått en overordnet oversikt, har en igjen flere muligheter innenfor analysen. Summativt skal analysearbeidet kunne gi en beskrivelse, tolkning og forståelse på et høyere bevissthetsnivå.

Analysearbeidet kan i følge Johannesen m.fl. (2009) deles inn i tre faser, hvor den første fasen består i å skaffe seg et helhetsinntrykk av meningsinnholdet, for deretter å sammenfatte dette. Dette støttes også av Grbich (2007) som sier at er det nettopp det å kunne beskrive et tema som avdekker essensen i fenomenet. Alt materiale vil inneholde ulike lag som kan fortolkes ut i fra hvem jeg er som forsker og hvilke innflytelser på meg som gjør seg gjeldene.

¹⁷ Teorien utvikles på grunnlag av systematiske og dyptløpende analyser (Thagaard, 2009).

Her er det altså viktig også å være åpen for at ens egen forståelse kan kunne endre seg underveis, og at dette er en naturlig del av en fortolkningsprosess.

Den neste fasen er i Johannessen m.fl. (2009) beskrevet som fasen hvor arbeidet består i av å finne meningsbærende elementer i materialet. Her foregår utskillelsen av det som i forhold til forskningsspørsmålene er relevant. I tillegg gjøres det en systematisk gjennomgang av datamaterialet hvor hovedmålet er å identifisere tekstelementer som vil gi kunnskap og innsikt i de mest fremtredende hovedtemaer. Disse tekstelementer markeres i margen med ett eller flere kodeord som knytter tekstelementene opp mot informasjonen som gis, derav navnet koding (ibid.). Koding er i følge Maxwell (2005) og Johannessen m.fl. (2009) hovedstrategi i forhold til kategorisering i kvalitativ forskning, og brukes som nevnt for å avdekke og identifisere det meningsbærende innholdet i datamaterialet som skal analyseres. Koding vil si at vi ordner teksten i kategorier og klasser ut fra sentrale begreper for analysen. Det er derimot ikke kodingen alene som bør utgjøre analysen, men også de tanker forskeren gjør seg i arbeidet med datamaterialet, de memos som skrives, og de sammenhenger som trer frem når en skal kategorisere og kode, analysere og strukturere kontekstuelle sammenhenger (ibid.).

Siste ledd i analyseprosessen vil være å skape en sammenheng i selve forskningsdesignet, hvor bruken av de ulike metodene både for innsamling av data, men også for analyse og bearbeiding, er kompatible og integrerte i studiens øvrige komponenter. Det handler altså om å sammenfatte det kodede materialet slik at det kan dannes nye begreper og beskrivelser. Dette blir av Johannessen m.fl. (2009) også kalt re-kontekstualisering nettopp fordi datamaterialet nå skal settes sammen igjen og sammenliknes med det materialet en hadde i utgangspunktet. Dersom de inntrykk av datamaterialet en har før og etter analysen skiller seg svært ut fra hverandre, er det viktig å gå tilbake i prosessen for å identifisere feilkilden. Feilen kan for eksempel ligge i at vår kunnskap og forståelse underveis er blitt endret hvilket som ville krevet nye kodeord eller kategorier, noe kan ha slått feil i kondenseringen, eller vi kan ha benyttet feil kodeord (ibid.). Likevel; i følge Maxwell (2005) befinner den mest kritiske sammenhengen seg mellom sammenfatningen av datamaterialet og drøftingen opp mot problemstilling, eller forskningsspørsmålene. Det er i så måte viktig å understreke at dette primært er en empirisk sammenheng, snarere enn en nødvendigvis logisk sammenheng.

6.4.7 Validitet

Validitet kan defineres som sannhet, gyldighet og riktighet. Det er derfor av stor betydning at de innsamlede data har relevans for det som skal måles. Begrepet brukes innenfor samfunnsforskningen for å vurdere om en metode er egnet til å undersøke det som er ment å bli undersøkt, og hvorvidt resultatet står i sammenheng med de fenomen vi ønsker å vite noe om (Kvale, 1997, Maxwell, 2005 og Johannessen m.fl., 2009). Validiteten bør sjekkes gjennom hele forskningsprosessen ved at data hele tiden kontrolleres opp mot det teoretiske rammeverket og fortolkningen. Det er i forhold til egen oppgave naturlig å drøfte validiteten i studien i forhold til det følgende; begrepsvaliditet, deskriptive, fortolkende og teoretiske validitet.

Begrepsvaliditet handler om hvorvidt det er samsvar mellom det fenomenet som det skal forskes på og de konkrete data (Johannessen m.fl., 2009). Dersom variablene måler de relevante begrepene i problemstillingen, kan begrepsvaliditeten ansees å være god. Dette forutsetter dermed en grundig definert problemstilling. I denne studien har jeg gjennom dokumentanalyse og teoristudier tilegnet meg mye kunnskap. I tillegg vil mine erfaringer knyttet til temaet gi meg et godt utgangspunkt for å kunne velge ut variabler som best kunne belyse problemstillingen, og dermed styrke validiteten i studien. Når det gjelder deskriptiv validitet handler dette om hvordan datamaterialet blir samlet inn og bearbeidet for tolkning. Dersom datamaterialet er ufullstendig, vil det i følge Maxwell (2005) kunne true validiteten ved at forskeren ikke får framstilt data med korrekt informasjon. Med det metodevalget jeg har foretatt i studien anser jeg imidlertid trusselen som liten. Fortolkningsvaliditet handler om grad av sannhet i informantenes utsagn. Informantenes mening vil i følge Maxwell (2005) aldri være direkte tilgjengelig for meg som forsker, men bli konstruert av meg på bakgrunn av deres utsagn. Validitetstrusselen her reduseres imidlertid ved bruk av brevmetoden, og ved at jeg i intervjuet i forkant hadde mulighet til å komme med utfyllende beskrivelser og oppfølgingsspørsmål. I etterkant hadde jeg også mulighet til å oppklare eventuelle misforståelser. Ved å vise en god teoretisk forståelse og tydelig sammenheng mellom teori og datamateriale, har jeg mulighet til å styrke også den teoretiske validitet i studien.

6.4.8 Reliabilitet

Reliabilitet betyr pålitelighet. Reliabiliteten i en undersøkelse bestemmes ut fra i hvor stor grad en anser at data er påvirket av målingsfeil. Ulike faktorer kan true reliabiliteten i enhver

undersøkelse, og i metodelitteraturen er det vanlig å skille mellom systematiske og tilfeldige feil som truer reliabiliteten (Kleven, 2002).

Systematiske feil, også kalt målefeil, peker mot undersøkelsen og hvorvidt den måler det den faktisk er ment til å måle. Tilfeldige feil er feil som opptrer tilfeldig og som over det lange løp vil jevne seg ut. Hvorvidt det innenfor kvalitativ forskning er hensiktsmessig å stille krav om reliabilitet er i metodelitteraturen omdiskutert. I denne studien er det imidlertid vanskelig å bruke metoden slik jeg ser det (Kleven, 2002, Johannessen m.fl., 2009).

6.4.9 Generaliserbarhet

I følge Maxwell (2005) er det sjeldent det etterspørres eller stilles særskilte krav til generaliserbarheten i en kvalitativ undersøkelse. Dette fordi kvalitativ forskning ofte dreier seg om undersøkelser omkring en enkelt setting, et begrenset antall individer eller fenomen, og utfordrer dybden fremfor bredden i det som skal undersøkes. Generaliseringsbegrepet vil derfor raskt bli utfordret dersom en ikke definerer forskjellene mellom det Maxwell (2005) kaller intern og ekstern generaliserbarhet. Innenfor den kvalitative forskningen er det imidlertid de senere år blitt mer vanlig å benytte begrepet overføring når det er snakk om generaliserbarhet (Kleven, 2002).

Når det er snakk om intern generaliserbarhet handler dette først og fremst om de konklusjoner som trekkes innenfor den arena fenomenet er undersøkt i. Her vil den deskriptive, fortolkende og teoretiske validiteten knyttes opp mot helhetstenkingen i det som undersøkes. For meg som forsker betyr det at jeg må inneha et helhetlig perspektiv og innlemme alle variabler som kan knyttes til problemstillingene mine, for å kunne sikre overføringsverdien i funnene.

I denne studien kan derimot den eksterne generaliserbarheten utfordres ved at forskningsresultatene i seg selv kanskje ikke lar seg overføre eller generalisere, fordi utvalget er smalt, og metodevalget mitt vil påvirke resultatene. Likevel er det på den annen side kanskje ingen grunn til å anta at ikke resultatene også vil kunne gjelde mer generelt. I tillegg vil det ut fra undersøkelsen være mulig å utvikle en teori som vil kunne sies å ha overføringsverdi eller generaliserbarhet (Kleven, 2002).

6.5 Forskingsetiske refleksjoner

Forskingsetikk er et eget fagfelt som kan drøftes både bredt og inngående. Det forhold som imidlertid her bør drøftes, er at det i denne studien, som i all samfunnsvitenskapelig forskning, er mennesker som er studieobjektet. Det fører til at en som forsker er helt avhengig av samtykke og samarbeid fra informanter for at forskning skal kunne skje. Autonomi-prinsippet og retten til selvbestemmelse innebærer at informantene selv skal kunne bestemme over sin deltakelse. Informert samtykke er også et krav i dette tilfellet, da det er åpenbart hvilke personer som skal delta i undersøkelsen (Forskingsetiske Komiteer, u.å.)

For å kunne samle inn nødvendig data må forskningen ta i bruk sin autoritet, og med det kommer også maktbegrepet inn som en viktig faktor (Engelstad, 2007). En må imidlertid være bevisst på at informantene kan oppleve det som stressende og ubehagelig å få en sterk oppfordring fra overordnet hold når det gjelder å delta i forskningen. Dette mener jeg imidlertid kan unngås ved å formidle hensikt og formål med studien på en klar og tydelig måte til informantene på et tidlig stadium. Likeså vil det å kunne delta i drøftningen av temaet for studien i form at et semi-strukturert intervju, kunne bidra til å støtte, oppmuntre og motivere informanten, uten at det føles som ubehagelig stressende.

Fordi jeg også skal forske på virksomhet som foregår ved egen institusjon er det viktig å gjøre seg noen tanker omkring egen rolle som forsker og individene som skal tilføre informasjonen det skal forskes på. I følge Coghlan (2010) innebærer det å forske på egen arbeidsplass at en må innta tre ulike perspektiver: First-, second- og third –person research. Enkelt forklart handler det første perspektivet om forskeren bruker sin for forståelse for egen personlig og profesjonell utvikling. Det andre perspektivet handler om å kunne arbeide med praktiske spørsmål av betydning for egen praksis gjennom samarbeid med kolleger. Det tredje perspektivet omhandler generering av den forståelse, tolkning og teori som fremkommer på bakgrunn av de erfaringer en har gjort seg. Perspektivene står ofte i sammenheng med aksjonsforskning og innovasjoner i tilknytning til institusjoner, men kommer til anvendelse gjennom metodeutviklingen i forhold til å forske på egen arbeidsplass. I forhold til denne studien og mitt utvalg av informanter, er det videre viktig å rette fokus mot de moralske relasjonene jeg har til deltakerne i studien. De forskningsetiske retningslinjene for samfunnsvitenskap, juss og humaniora (NESH, 1999) viser til at en som forsker kan komme

opp i vanskelige situasjoner når en ønsker å publisere empiri. Det påpekes at det er forskerens ansvar å tydeliggjøre grensene for forskningsrelasjonene i sammenhenger hvor man opptrer med flere roller i forhold til informantene.

Fordi forskningens viktigste forpliktelse er søken etter sannhet fordrer det også vitenskapelig redelighet. For meg i denne studien handler det om redelighet i forhold til det felt som skal forskes på. Det handler om respekt for systemer og mennesker, men også retten til å se og avdekke eventuelle forhold som kan forbedres. Særlig viktig blir det å formulere og begrunne valg av problemstilling, metodevalg og analyseverktøy, slik at forskningen i minst mulig grad styres av forutinntatthet og dermed mulige ubevisste vurderinger. Som vi ser dreier etikk seg først og fremst om hva vi mennesker kan og ikke kan gjøre mot hverandre, ikke bare i konkrete handlinger, men også måten vi mennesker direkte eller indirekte kan påvirke hverandre på (Johannessen m.fl., 2009).

Etiske problemstillinger oppstår først når forskningen direkte berører mennesker, særlig i forhold til datainnsamlingen. Det er derfor selvsagt også nødvendig å forholde seg til de lover og regler som gjelder både i forhold til anonymisering og publisering/presentasjon av resultater. Videre er det også en selvfølgelighet å vise god etikk i forhold til selve oppgaveskrivingen; herunder god vitenskapelig redelighet, spørsmål om plagiat og vise god henvisningsetikk (NESH, 2006).

Prosjektet ansees som meldepliktig til personvernombudet jf. personvernloven, og er våren 2011 meldt og godkjent NSD¹⁸.

¹⁸ Se vedlegg 3

7.0. EMPIRI

7.1 Presentasjon av funn

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for informantenes ytringer, erfaringer og tanker omkring overgangstemaet. Svarene er gitt meg gjennom brev informantene har skrevet. Forut for brevskrivningen lå et ustrukturert gruppeintervju¹⁹ hvor vi samtale om innholdet i undersøkelsen. Enkelte utsagn ble også fulgt opp i etterkant av meg som forsker, slik at jeg kunne forsikre meg om at jeg hadde forstått informasjonen riktig. I det følgende skiller jeg ikke på informasjon gitt gjennom brev eller intervju, fordi intervju her er brukt som supplerende og oppklarende metode.

Inndelingen av informantenes svar knyttes naturlig opp mot problemstillingen og de tre forskningsspørsmålene i studien. Drøfting og analyse forankret i teori, presenteres i neste kapittel. I det følgende vil jeg derfor dele presentasjon av funn i tre områder: Kommunale føringer, Informasjon om skolestarteren og Generelle pedagogiske utfordringer.

7.1.1 Kommunale føringer

I kap 2.1. redegjorde jeg for den politikk og de føringer som nasjonalt er nedfelt for overgangsarbeidet mellom barnehage og skole. Det vises til både hva lovverk og forskrifter slår fast om overgangstemaet. Jeg har videre sett på hvordan fylkeskommunen og kommunen har tolket rammeverket og hvordan dette viser seg i praksis. Jeg var nysgjerrig på hvorvidt mine informanter opplevde samsvar mellom de konkrete føringer som var lagt for overgangsarbeidet, og de praktiske verktøy som finnes i undersøkelseskommunen. Herunder hører både det tidligere omtalte *Årshjulet*²⁰, og skjemaet *Informasjon om skolestarteren*²¹. Spørsmålet forutsatte at informantene var kjent med, eller ble gjort kjent med, lovverket, læreplanen og rammeplanen, samt andre statlige føringsdokumenter. Informantene ble også bedt om hele tiden å ha barn som befinner seg i risikozonen i minne, når de besvarte spørsmålene.

¹⁹ Se vedlegg 4

²⁰ Se vedlegg 5

²¹ Se vedlegg 6

I forhold til de overordnede Kommunale føringer ble informantene spurt om følgende:

1. Opplever du det er samsvar mellom de konkrete føringer som er lagt for å styrke sammenhengen i overgangen mellom barnehage og skole, og de praktiske verktøy som foreligger? (Herunder *Årshjulet*, med hva det innebærer, og skjemaet *Informasjon om skolestarteren*)

Fem av seks informanter er godt kjent med kommunens planer for overgangsarbeidet, og mente disse ivaretok de statlige føringene for overganger. Samtlige opplevde det å ha felles retningslinjer for overgangsarbeidet som meningsfylt og til stor hjelp, forutsatt at rutinene ble fulgt, var godt innarbeidet og kjent for både barnehage og skole. Det kom videre fram at selv om informantene mente intensjonene var gode, var sikringen av gjennomføringen ikke alltid like sterk.

En informant skriver:

Planene er gode og ivaretar de statlige føringene for overgangene. Gjennomføringen er derimot ikke sikret. Årshjulet fungerer som et godt hjelpemiddel, og overføringsskjemaene gir oss mye informasjon. Dessverre opplever vi at det kun foretas overgangsmøter der hvor barna har tydelige behov. Barn som ikke er under utredning, eller barn som ikke har diagnose, blir det ikke gjennomført overgangsmøter for.

En annen sier følgende som støtter oppfatningen om at gjennomføringen ikke er sikret:

Hvis disse skjemaene og rutinene blir fulgt og blir kjent av alle involverte, tror jeg de er til stor hjelp.

Videre viste informantene til ulik praksis ved skolene og barnehagene i kommunen, og tok også opp dilemmaet mellom kommunale og private barnehager. Noen påpekte at de fleste barna som kom til skolen, kom fra private barnehager som kun var oppfordret, men ikke pålagt å følge kommunens retningslinjer. En av informantene opplyste også om at skolen hun tidligere arbeidet ved, hadde god erfaring med samarbeid i forhold til de barnehagene som lå i skolekretsen, uavhengig av om disse var kommunale eller private. Barnehagene utenfor kretsen derimot opplevde hun ikke følte seg like forpliktet til et slikt samarbeid, uavhengig om de var kommunale eller private.

2. Er "Årshjulet" godt kjent og implementert i skolens rutiner og årsplanlegging?

Når informantene ble spurt om *Årshjulet* og implementeringen av dette i skolens lokale planer, svarer ledere og lærere ulikt i undersøkelsen. En av lærerne svarer at hun ikke kjenner til *Årshjulet*, mens en annen informant, som har gått fra en lærerstilling til en lederstilling skriver følgende om sine erfaringer fra tiden vedkommende var lærer:

Årshjulet var ikke kjent for de ansatte i skolen direkte, men vi visste at det var rutiner for overgangen fra barnehage til skole i kretsen.

Lederne, på sin side, var relativt godt kjent med *Årshjulet*, men var noe mer usikre på hvor godt kjent det var for signifikante andre. En av dem skriver:

Årshjulet er kjent, og er i ferd med å bli implementert i skolens rutiner. Årshjulet blir brukt i forhold til mottak av nye elever og for forberedelser til neste skoleår. Ledelsen bruker mye tid på dette fra januar og frem til skolestart.

Det fremkommer her at ledelsen bruker mye tid på dette. Dette bekreftes av en annen informant, også i en lederrolle, som skriver:

Ja, det er skolens ledelse som holder i disse sakene og passer på at Årshjulet blir fulgt.

Samtlige av informantene var imidlertid svært reflekterte i forhold til at synliggjøringen av disse retningslinjene burde komme sterkere fram i skolens årsplanlegging og gjøres kjent særlig for de som skal arbeide på første trinn. Undersøkelsen tyder således på at *Årshjulet* er i ferd med å implementeres i skolen, og at ledelsen bruker mye tid på samarbeid med barnehageledere om overganger fra våren og frem til skolestart i august.

3. Er de kommunalt iverksatte tiltak i seg selv tilstrekkelig til å fange opp hvilke barn som befinner seg i risikozonen? (Hvorfor/hvorfor ikke?)

Tolker en de kommunale føringer knyttet opp mot barn som befinner seg i risikozonen, var holdningen til informantene noe kritisk. Her gav fem av seks uttrykk for at dagens praksis ikke tok nok hensyn til de barna som det er grunn til bekymring rundt. Når dette skulle

årsaksforklares ble det påpekt at systemet ikke ga rom for å drøfte disse barna spesifikt i felleskap med barnehagen. Herunder sto også taushetsplikten i veien for et utvidet samarbeid. En informant skriver:

Nei, jeg synes ikke skjemaene i seg selv er tilstrekkelige. Men ved å ha overføringsmøter, eller drøftingsmøter med skole/barnehage kan dette sikres. Forrige skoleår kontaktet jeg 12 barnehager for å finne ut mer om hvert enkelt barn. Noen barnehager var tydelige på taushetsplikten, mens andre kunne være mer behjelpelige. Dette var nyttige opplysninger for skolen som ikke fikk mange overraskelser i det skolen startet opp til høsten. Denne dialogen med barnehagene var veldig nyttig og ga oss tilbakemeldinger som vi brukte i tilretteleggingen. De fleste styrerne satte også pris på å bli kontaktet direkte av skolen.

En påpekte også at barnehagen ikke hadde de samme verktøy som skolen for å avdekke faglige vansker, men at barnehagen derimot var gode på å identifisere sosiale vansker. Når det gjaldt barn i risikozonen nevnte en informant at barnehagen må være tøffere i forhold til å ta opp dette med de foresatte og sier;

Må tørre å være ærlige overfor foreldrene om barn barnehagen ser kan få problemer i skolen. Ikke lage tapere av den grunn, men være tydelig på at det handler om muligheten for tilrettelegging og hvordan skolen skal møte barnet.

I undersøkelsen kommer det fram at barn som befinner seg i risikozonen ikke er lett å fange opp med dagens praksis, og som to av informantene påpeker er dette kanskje et tegn på at rutinene innenfor systemet ikke er tilstrekkelig kjent, eller at det mangler krav om gjennomføring fra ledelsen i skolen, og skoleeiers hold.

Vi skal i det følgende se nærmere på det dokumentet som følger barnet fra barnehage til skole; *Informasjon om skolestarteren*.

7.1.2 Informasjon om skolestarteren

God kommunikasjon er av stor betydning for at barnehage og skole kan tilrettelegge opplæringen på best mulig måte. Det er ingen plikt for barnehagen å informere skolen om hvert enkelt barn, men barnehagen og skolen har sammen et felles ansvar for barnet.

Foreldrene skal samtykke i at informasjon overleveres, og det er opp til den enkelte kommune å finne gode løsninger for slikt samarbeid (St.meld. 16 (2006-2007)).

Kommunen har som del av sine rutiner for overganger utarbeidet et dokument som etter samtykke fra foreldrene, skal følge barnet fra barnehagen og over i skolen. Dokumentet er kalt **Informasjon om skolestarteren** og er ment å gi skolen viktig informasjon i forhold til å tilrettelegge opplæringen best mulig for det enkelte barn.

Informantene ble spurt om følgende :

1. Hvordan oppfattes, mottas og brukes skjemaet ”Informasjon om skolestarteren” i skolen?

Når det gjelder dette svarer tre av seks av informantene at de ikke har særlig god kjennskap til skjemaet. Felles i svarene fra informantene kan en lese at dette er skjemaer som enten lagres lokalt i elevmappene, eller gis til den ansvarlige lærer på første trinn for videre behandling. De tre informantene som har kjennskap til og erfaring med skjemaet deler seg også i sin oppfatning. Der er interessant å se variasjonen fra læreren som mener skjemaet ikke har en egenverdi før hun begynner å kjenne barna, til lederen som har en annen opplevelse av skjemaet. De uttaler følgende:

Læreren:

Skjemaet blir først interessant for meg i det jeg undrer meg over et barn. Da kan jeg gå inn å se om mine antakelser stemmer overens med de opplysninger foreldre og barnehage har gitt.

Lederen:

Skjemaet oppfattes som meget nyttig informasjon. Dette danner på mange måter grunnlaget for ekstra kontakt med barnehagen. Vi bruker skjemaet til å danne oss et bilde av eleven og deretter se hvilke behov vi må tilrettelegge for. Blir også brukt for å se på klassetilhørighet og hvilke lærere som skal være i 1. klasse.

Kontrasten i svarene vil bli nærmere drøftet i neste kapittel. Gjennomgående i svarene fra informantene omkring bruken av dette skjemaet er at selv om de har liten erfaring operasjonaliseringen av skjemaet, oppleves det som nødvendig at et dokument med relevant informasjon følger barnet fra barnehagen til skolen. Det kan virke som om skjemaet først nå er på vei til å implementeres i skolen, og at dette er kjent for rektorene, men noe mindre kjent for de nyansatte avdelingslederne i skolen og for lærerne.

2. Gir skjemaet ”Informasjon om skolestarteren” tilstrekkelig informasjon om barnet med tanke på å kunne tilpasse og tilrettelegge undervisningen for barn som befinner seg i risikozonen for å utvikle lærevansker og/eller psykososiale vansker?

Når det spørres om hvorvidt skjemaet gir tilstrekkelig informasjon om barnet til å kunne tilpasse og tilrettelegge undervisningen for barn i risikozonen varierer svarene fra informantene mer fra svar som:

...Nei. Skjemaet gir ikke tilstrekkelig informasjon, men det gir oss en mulighet til å ha bedre kontakt med barnehagene. Hvis det på skjemaet gis uttrykk for at skolen må være ekstra påpasselige eller lignende, er det enklere for skolen å ta kontakt med barnehagene. Dessverre er det slik at barnehagene har taushetsplikt, så sant det ikke gjelder barn med særskilte behov, og dette begrenser kommunikasjonen.

Videre til svar som:

Hvis foreldre får litt veiledning når de svarer på disse spørsmålene, tror jeg helt klart at vi kan ha god nytte av informasjonen. Det vil i alle fall være nok til at vi kan gripe ekstra fatt i de elevene vi lurte på. Mye skjer i løpet av sommeren, men ikke så mye....

Eller som denne informanten sier:

Tidlig kontakt med foreldrene er mye viktigere enn skjemaer.

Andre mente igjen at skjemaet ga mye nyttig informasjon i forhold til å kunne ta visse hensyn når skolestarten skulle planlegges. Særlig ble det lagt vekt på den informasjonen skjemaet kan gi om sosial kompetanse, men også opplysninger om faglig kompetanse var viktig for skolen i forhold til å kunne hjelpe elevene over i skolens miljø. En av informantene la særlig vekt på betydningen av å kunne skape en mer helhetlig overgang faglig sett, dette vil jeg igjen komme tilbake til når vi skal drøfte generelle pedagogiske utfordringer i neste kapittel. Likevel, igjen kommer det fram av undersøkelsen at skjemaet er nyttig i forhold til å overføre informasjon generelt. Det oppleves likevel ikke som tilstrekkelig i forhold til barn i risikozonen, og igjen nevnes taushetsplikten som et hinder for viktig informasjonsutveksling.

3. Opplever du skjemaet "*Informasjon om skolestarteren*" som godt nok til å få formidlet viktig *Informasjon om skolestarteren*, og hva anser du som viktig informasjon?

Informantene ble her spurt om hva de opplevde som relevant *Informasjon om skolestarteren*, og om slik informasjon tydelig fremkom av skjemaet. I denne sammenheng handler relevant informasjon i stor grad om hvilke kompetanse barnet bør være i besittelse av i forhold til å stille robust og "ready" ved skolestart. Flere informantene i undersøkelsen svarer at skjemaet har gir mulighet til å si noe om barnets ferdigheter på enkelte områder. En av informantene påpeker igjen betydningen av at de foresatte får god veiledning fra barnehagen om hva som er relevant informasjon for skolen. Alle punktene i skjemaet ansees av informantene som viktige, men to av informantene belyste også noen svakheter ved skjemaet. Blant annet kom det fram at skjemaet kunne vært tydeligere og mer konkret i spørsmålene med tanke på barn i risikozonen. Av relevant informasjon gitt i skjemaet svarte to av seks informanter at det var særlig opplysninger om barnets sosiale fungering, språklige ferdigheter og barnets eventuelle fysiske og/eller psykiske utfordringer som var av høyest relevans. En informant skriver også følgende:

Angående det faglige fokuset burde dette vært satt mer fokus på i overgangen. Kunne skole og barnehage jobbet mer helhetlig i forhold til SOL og tallforståelse og gitt informasjon om elevens ståsted hadde dette vært en styrke og som ville så tidlig som mulig ha forebygget lærevansker. Mitt inntrykk er at barnehagen har et større fokus på barn med psykososiale vansker i barnhagen.

En av informantene konkluderer med følgende:

Skjemaer kan aldri erstatte foreldrene. Dette gjelder alle typer barn. Tidlig kontakt med foreldrene er mye viktigere enn skjemaer.

I dette utsagnet ligger betydningen av å ha nær kontakt med hjemmene helt fra starten av, og helst før barnet slutter i barnehagen, for å best mulig møte barn i risikozonen.

Det neste informantene er spurt om, handler om barns kompetanse og ferdigheter. Det er flere tilnærmingmåter til temaet, men jeg velger å se det som en naturlig sammenheng med hva som vektlegges i skjemaet *Informasjon om skolestarteren*. Dette fordi det er viktig å se hva skolen vektlegger av kompetanse og ferdigheter hos barnet, i forhold til nyttegjøring av skjemaet. Det kan selvsagt også falle innunder temaet pedagogiske utfordringer da ulike syn hos førskolelærere og lærere vil representere en klar utfordring.

4. Hvilken kompetanse og ferdigheter hos det enkelte barn bidrar til å styrke mulighetene for en god sammenheng i overgangen fra barnehage til skole?

Når det gjelder *Informasjon om skolestarteren* ble informantene også spurt om hvilken kompetanse og ferdigheter hos det enkelte barn de mente ville styrke mulighetene for en god sammenheng i overgangen. Samtlige informanter la stor vekt på sosial kompetanse hos barnet. Det at barnet følte trygghet i møte med nye og ukjente ting, hadde tro på seg selv og turde ta kontakt når det lurte på noe, ble fremhevet som viktig. En av informantene svarte slik:

For at eleven skal oppleve at sammenhengen mellom barnehage og skole skal være god er det viktig at eleven er trygg. Eleven bør være trygg på både voksne og på skolens område. Derfor oppfordrer vi alltid barnehagene å besøke skolene på våren, og vi oppfordrer foreldre til å ta med barna til skolen for å leke. Da blir elevene tryggere i skolens omgivelser. Andre kompetanser er sosiale ferdigheter. Elever som kan leke godt med andre og viser empati for andre er viktig. Skolefaglig sett er det viktig med god språklig stimuli og at man er vant med talleker.

I tillegg var praktiske ferdigheter knyttet til renslighet, av/på kledning, vurdere bekledning etter vær og ha en viss kontroll på egne eiendeler også viktig. En av informantene la også vekt på hva de mente barnehagen burde legge vekt på, og skriver som følger:

Godt pedagogisk opplegg det siste året i barnehagen. Som gir barnet mulighet til å trene på å; ta imot beskjeder, vente på tur, møte bokstaver og tall, aktiviteter og lek som fremmer lesing/skriving (på barnas premisser), selvstendighet, god erfaring med papir/blyant, lekeskriving, tegneutvikling, skrive navnet sitt, blyantgrep.

I tillegg til sosial kompetanse og mestring knyttet til dagliglivets ferdigheter, la alle uten om en informant også stor vekt på faglige ferdigheter. Det ble rettet fokus mot grunnleggende ferdigheter i norsk og matematikk i samsvar med det som ble forventet på 1. trinn i skolen. I drøftningsdelen skal vi se nærmere på hvorvidt dette synet samsvarer med barnehagens pedagogikk og metodikk.

7.1.3 Generelle pedagogiske utfordringer

Som vi har sett tidligere er betydningen av å etablere gode overganger for barn som går fra barnehage til skole stadig økende. For å lykkes med å skape god sammenheng i overgangen forutsettes kunnskap om hverandres fagfelt slik at skolen kan bygge videre på det barnehagen

har startet. Lillemyr (2004) understreker betydningen av at både skolen og barnehagen begge kan bidra til å gi en ny forståelse av pedagogikken i tilnærmingen til hverandre.

I undersøkelsen skulle informantene gjøre rede for de praktiske og pedagogiske utfordringene de følte de møtte i overgangen mellom barnehage og skole, og ble spurt om følgende;

1. Tror du det er samsvar i forholdet mellom hva pedagoger i barnehagen og pedagoger i skolen mener bidrar til å fremme en god sammenheng i overgangen til skolen.

Når det spørres om dette spriker svarene fra informantene. En av de spurte sier utbetingen ja, mens en annen hevder institusjonene har lite kjennskap til hverandre. De fire andre mener imidlertid at det i økende grad er samsvar, og at en ved fokus på betydningen av å få til god sammenheng i overgangen, naturlig nok må begynne å se til hverandres praksis. En av de spurte formulerer det slik:

Slik jeg opplever det så har kontakten mellom barnehage og skole blitt bedre de siste årene. Det er positivt at barnehagen vil ha informasjon fra skolen for å tilnærme seg litt det de vet at barna skal til om kort tid. Også bra når barnehagen formidler planer som viser hva barna har jobbet med siste året i barnehagen. Kommunikasjon mellom barnehage og skole er helt nødvendig for å sikre en god overgang for barna!

En annen informant påpeker og problematiserer imidlertid et syn som lenge har vært rådende, og skriver følgende;

Jeg tror at mange lærere fremdeles tror at de "bare" leker i barnehagen, og har lite kunnskap om hva som faktisk skjer. Samtidig tror jeg det er forskjell fra barnehage til barnehage. Jeg tror fremdeles at mange lærere glemmer "hele mennesket", mens førskolelærere også fokuserer på annet enn norsk og matte...

En tredje informant legger vekt på betydningen av ærlighet i foreldresamtalen i barnehagen med tanke på hva som forventes av barnet når det begynner på skolen og skriver følgende:

Jeg tror mange av pedagogene mener det samme, men jeg pedagogene i barnehagen bør være mer direkte i samtale med foresatte i forhold til hva som faktisk forventes av barnet når det begynner på skolen.

Som vi ser har informantene stort sett et optimistisk syn på at barnehage og skole vektlegger det samme i forhold de faktorer som vil fremme en god sammenheng i overgangen til skole.

Informantene i studien ble videre spurt om hva det så var som kjennetegnet det gode samarbeidet og ble stilt følgende spørsmål:

2. Hva er viktige kjennetegn på godt samarbeid mellom barnehage og skole?

Gjennomgående i svarene fra informantene er betydningen av god kommunikasjon, og en av de spurte formulerer som følger:

Barnehagen bør tidlig ta kontakt med skolene når det gjelder barn som vekker bekymring (er sene). Bli kjent med hverandres kulturer, gjøre skolen kjent med barnets problemer, hva fungerer bra, barnets "sterke" sider. Noen "svake" skolestartere bør få anledning til å vente et år. Trenger i slike tilfeller åpen dialog med barnehage/skole/foresatte.

En annen svarer:

Deling av planer og forventninger. Ærlig informasjon til skolen om barn med spesielle behov og gråsonebarna. Hvis de har problemer på ulike områder i barnehagen, vil de sannsynligvis få vansker med noe av det samme også på skolen der kravene er enda større og rammene enda knappere. Da er det greit for lærerne og skolen å være litt forberedt og føre var. Men skolen kan ikke ta all informasjon for god fisk, for det er viktig å møte barna og danne seg sin egen mening også. Sunn skepsis og sunn fornuft er tingen, tror jeg!

Videre blir det her også lagt vekt på tidlig innsats og ærlighet i forhold til informasjonen som gis. Dette henger også sammen med at skolen og barnehagen har de samme mål, og en av informantene skriver som følger:

Det at vi har de samme overordnede målene for øye og at vi i felles forståelse for disse. Samarbeidet må i tillegg bygges på gjensidig tillit og respekt for hverandres profesjon, rammeplaner/læreplaner og egenart, men hele tiden ha eleven i hovedfokus og elevens utvikling faglig og ferdighetsmessig i høysetet.

Det blir også fremhevet i svarene at tidlig innsats må settes i system, og at tidspunktet for når samarbeidet kommer i stand er viktig. At det er lav terskel for å ta kontakt med skolen, er også et kjennetegn for godt samarbeid om overgangen. Hva er så noen av utfordringene i overgangen mellom barnehage og skole? Informantene ble bedt om å svare på:

3. Hvilke pedagogiske og praktiske utfordringer synes du ligger i overgangen mellom barnehage og skole?

Informantene gir et nokså entydig bilde av at både tid, mulighet til samarbeid og informasjonsutveksling og pedagogisk grunnsyn er viktige utfordringer en står overfor. Fordi skolen får barn fra mange forskjellige barnehager strekker tiden ofte ikke til, og intensjonene beskrevet i *Årshjulet*, er vanskelig å oppfylle. Det er et savn å ikke ha felles tid og naturlige møteplasser hvor viktig informasjon kan overleveres. En informant påpeker at slik det er i dag, er det ikke skjermet noe tid til samarbeid hverken i barnehagen eller skolen. Slik ordningen nå er må barnehagen og skolen selv sette av ressurser til slikt samarbeid. Her etterspørres tydeligere prioriteringer fra skole- og barnehagemyndighetene. Også i forhold til å implementere de rutiner som i dag foreligger, mener en av informantene at skoleeierne må vise tydeligere hvilke prioriteringer de ønsker å gjøre. Taushetsplikten blir også i flere tilfeller nevnt som en utfordring når det gjelder å innhente relevant informasjon om barnet.

Taushetsplikten begrenser kommunikasjonen og står til hinder i mange tilfeller. Her legges ansvaret imidlertid fort over på barnehagene, som mange av informantene mener må tørre være tøffere og mer ærlig overfor foreldre når de er bekymret for hvorvidt et barn vil få problemer i skolen eller ei. Det er viktig at barnehagen kjenner godt til hva som kreves av barn når de starter i skolen, og at informasjon som vil kunne gi skolen større mulighet til å møte barnet der det er, vil være både nyttig og relevant.

Når det gjelder læringssyn og forståelse for hverandres tradisjon legger informantene vekt på den kultur som har vært fremtredende i barnehage og skole, og fremhever muligheten for at barnehagen er usikre på hvilke temaer skolen trenger å vite noe om. En informant skriver at:

Hvis barnehagen holder for mye igjen og ikke ønsker å nærme seg skolen og dens innhold er det et hinder. Viktig å møte barna der de er, for de aller fleste er veldig lærevillige i tiden før skolestart.

En annen mener utfordringen går i begge retninger og skriver

En utfordring er at noen barn fortsatt vil leke mens andre barn gjerne vil lære noe nytt! Dette er utfordringer som følger skolen i alle år fordi barn er så forskjellige. Jeg tror tilpasset opplæring fra dag én på skolen kan være med på å lette både praktiske og pedagogiske spørsmål. Dette er imidlertid et enormt område, og ikke alltid like lett å gjennomføre i praksis.

Det ligger imidlertid et ønske om å kunne arbeide mer helhetlig innholdsmessig, og en informant foreslår noe en kan sees på som et universelt tiltak for barn i risikozonen i det vedkommende skriver:

Kunne skole og barnehage jobbet mer helhetlig i forhold til SOL²² og tallforståelse og gitt informasjon om elevens ståsted hadde dette vært en styrke og som ville så tidlig som mulig ha forebygget lærevansker. Mitt inntrykk er at barnehagen har et større fokus på barn med psykososiale vansker i barnehagen.

Å kunne arbeide mer helhetlig ved at barnehagen også kjenner til noen av skolens metoder og forebyggende tiltak, vil kunne fremme den gode overgangen og åpne for mer kjennskap til hverandres praksis. Det fremkommer imidlertid av svarene fra informantene at barnehagen og skolen er i ferd med å nærme seg hverandre på den måten at de søker kunnskap og innsikt i den andres tradisjon og kultur. Det er en vilje til å se sammenhengen og til å bygge videre på det barnehagen har startet. Informantene påpeker også barnehagens ansvar for å se mot skolen og styrke de sider ved barnet som vil gi dem et fortrinn i skolen. Dette har med faglig- så vel som sosial kompetanse å gjøre.

7.1.4 Oppsummering

I brevene viser informantene at de har kjennskap til at det finnes retningslinjer, rutiner og planer for samarbeid og overgangsarbeid mellom barnehage og skole. Det kommer imidlertid frem at lederne har bedre kjennskap til kommunens planer, enn lærerne, men at de er bevisst dette og at implementeringen er i gang. Når det gjelder informasjonen gitt i skjemaet om skolestarten synes informantene å enes om at denne levner lite rom for å gi relevant informasjon om risikoutsatte barn. I tillegg blir taushetsplikten gjentatte ganger referert til som et hinder for viktig informasjonsutveksling. Også barnehagens og skolens ulikheter i pedagogisk vektlegging blir fremhevet. I det ligger den oppfatning av at barnehagen har hele barnet i fokus, hvor dannelses gjennom lek er i størst fokus, mens skolen har blikket rettet mot faglige ferdigheter. Likevel ligger det en aksept på at dersom en skal lykkes i overgangsarbeidet, særlig for barn som befinner seg i en risikosone, må barnehagen og skolen samarbeide tettere og mer helhetlig rundt barnet. Betydningen av at de som bestemmer viser dette gjennom sine prioriteringer og føringer for overgangsarbeidet, er stort.

²² SOL; Systematisk Observasjon av Lesing. Forskningsbasert verktøy for observasjon av lesing, utviklet i Gjesdal kommune. Hentet fra: <http://www.sol-lesing.no/>

8.0 ANALYSE OG DRØFTING AV EMPIRI

8.1 Drøfting av resultater og analyse

I dette kapittelet vil jeg samle trådene og belyse forskningsspørsmålene mine i lys av tidligere presentert teori og forskning i kapittel 2-5. Jeg vil også her trekke inn funn fra Stulen (2011) sin undersøkelse blant ledere i barnehagen omkring samme tema, og forsøke å få fram et mer helhetlig bilde av problemstillingen. Fortolkning, analyse og drøfting av empiri vil si at jeg i tråd med grunntanken i hermeneutikken søker å rekonstruere informantenes oppfatninger og legge teoretiske begrep til disse oppfatningene (Gilje & Grimen, 1993). Fordi jeg skal forsøke å beskrive informantenes subjektive erfaringer med den praksis som utøves og de styringsverktøy som foreligger, har jeg måttet utforske i dybden de subjektive begivenheter som har framtonet seg for meg. Dette er i følge Grbich (2007) læren om det som viser seg, og i fenomenologien en måte å tilnærme seg et fenomen på. Gjennom drøftingene og analysen vil jeg ha fokus på problemstillingen og forskningsspørsmålene med den hensikt at studien slik kan gi en innsikt i pedagogers erfaringer med et system som er laget for å sikre gjennomføringen av statlige krav og føringer. Drøftingene gjøres med fokus på barn i risikozonen og i lys av den økologiske systemteorien. For å skape en bedre oversikt er kapittelet bygd opp likt som forrige kapittel hvor funnene ble presentert.

8.1.1 Kommunale føringer

Denne studien handler om hvordan sammenhengen i overgangen fra barnehage til skole er for barn i risikozonen. Problemstillingen er så undersøkt med utgangspunkt i noen relevante forskningsspørsmål. Når det gjelder de kommunale føringer har jeg sett på hva kommunen har gjort for å konkretisere nasjonale føringer gitt gjennom lover og forskrifter. Jeg har videre sett på kommunens nedfelte planer i forhold til barn i risikozonen, og hvorvidt hensynet til disse barna blir ivaretatt i dagens system.

I kommunen er det utarbeidet en felles plan for samarbeidet mellom barnehage og barneskole, som skal trygge hvert enkelt barn i overgangsprosessen. Planen skal sørge for at det er en sammenheng mellom barnehage og skole, og se til at barnet får tatt en fin avskjed med barnehagen, samtidig som det kan glede seg til å begynne på skolen. Planen består blant annet av et *Årshjul* og skjemaet *Informasjon om skolestarteren* (fra foresatte og barnehagen til skolen/SFO). De føringer som er nedfelt må ut fra det som står skrevet i kap. 2. ansees å være

i tråd med den nasjonale politikk, regelverket med forskrifter. At barnehagen og skolen begge skal legge et godt grunnlag for livslang læring stadfestes både i opplæringslova (1998) og barnehageloven (2005). Likeså gir rammeplanen (R-06) og læreplanen (LK-06) føringer knyttet til overgangstemaet og understreker betydningen av samarbeidet mellom barnehagen og barneskolen. Flere stortingsmeldinger tar også for seg overgangstemaet²³, og i St.meld 18 (2010-2011) fremheves ansvaret myndighetene har for å tilrettelegge for realiseringen av det enkelte barns rettigheter i utdanningssystemet. Slik jeg tolker lovverk, læreplaner og forskrifter betyr det at den enkelte kommune står ansvarlig for å ha en konkret plan for overgangsarbeidet. Den enkelte kommune har likevel, så langt jeg kan se, frihet til å velge på hvilken måte dette arbeidet skal utføres. Det finnes ikke særskilte sentrale føringer for barn som befinner seg i risikozonen. Heller ikke i Kommunen i denne studien er det utarbeidet planer som tar hensyn til barn i risikozonen spesielt. Dette blir også påpekt av informantene i både Stulen (2011) og i denne studien.

Informantene i denne studien oppgir at de føler seg trygge på at kommunens planer ivaretar de statlige føringer som ligger for overgangsarbeidet generelt. Særlig vises det til at *Årshjulet* er konkretiserende og nyttig. *Årshjulet* sier noe om når, hva og på hvilken måte det skal samarbeides, og oppfattes utelukkende som konstruktivt av informantene. *Årshjulet* formaliserer samarbeidet mellom barnehage og skole, noe som i følge Pianta & Kraft-Sayre (2003) ansees som viktig for å skape en god pedagogisk sammenheng i overgangen.

Barnets inntreden i skolen innebærer en klar økologisk overgang (Bronfenbrenner, 1979). Barnet beveger seg mellom to mikrosystemer og overgangen representerer en endring både for barnet selv, men også dets umiddelbare omgivelser. Fordi dette i følge Pianta (1999, 2000, 2003) er en omstendelig prosess som starter lenge før barnet slutter i barnehagen, blir samhandlingen mellom barnehage og skolen desto viktigere også i et økologisk perspektiv. Dette fremkommer også av Rimm-Kaufmann & Piantas (1999) modell for økologiske overganger, hvor mikromiljøene fremstilles som brobyggere mellom barnehage og skole, viss rolle er å skape gode relasjoner mellom systemene for derest å gjøre overgangen tryggere. Bronfenbrenner (1979) hevder at en har størst mulighet for å lykkes i overganger som er godt planlagte, og som preges av samhandling over tid. Forskning viser også at en god

²³ Stortingsmeldingene 30, 16, 31, 41, 44 og 18 utgitt av KD.

sammenheng i overgangen først og fremst kjennetegnes på et godt planlagt samarbeid mellom de to institusjoner og at det er tydelig nedfelt i rutiner og regelverk i den enkelte kommune (Pianta & Kraft-Sayre, 2000, Brostrøm 2001, KD 2008). Denne studien viser at kommunen her har laget en plan som skal ivareta samarbeidet mellom barnehage og skole i form av et *Årshjulet*. Både i Stulens (2011) undersøkelse og i min egen studie gir informantene uttrykk for at de kjenner til *Årshjulet*. Det er likevel tydelig at det i barnehagen i større grad er implementert som en naturlig del av overgangsarbeidet. I skolen er jeg imidlertid mer usikker på i hvilken grad planen kan sies å være godt kjent for alle, og en naturlig del av skolens årsplanlegging. Ledere i skolen ser ut til å være de med best kjennskap til *Årshjulet*, og tar til etterretning at arbeidet med å implementere *Årshjulet* kan ha sviktet. Det later imidlertid til at dette nå tas til etterretning og skal inn i skolens planleggingsvirksomhet fra neste skoleår. Informantene i denne studien viser i tillegg en skepsis til at rutinene for overgangsarbeidet faktisk blir fulgt i den enkelte institusjon. Noe litt annet finner vi i Stulens (2011) undersøkelse. Her gir informantene uttrykk for at *Årshjulet* tildels er implementert, men at det stort sett er lederne som sørger for at planene gjennomføres. De som arbeider med skolestarterne er ikke selv like aktive, men retter seg etter ledernes pålegg i forhold til samarbeidet. Dette kan i så måte sies å være i samsvar med hva lærere og ledere sier i denne undersøkelsen. *Årshjulet* er i ferd med å implementeres, men det kan se ut til at det er lederne som foreløpig har best innsikt og oversikt. Dermed gjenstår en jobb med å innlemme også de som står barnet nærmest, nemlig førskolelærere og lærere.

Når det gjelder barn i risikosonen spesielt, tyder funn i undersøkelsen på at rutinene imidlertid ikke er sikret godt nok. *Årshjulet* setter en minimumsstandard for samarbeid, og skjemaet *Informasjon om skolestarteren* gir, som vi senere skal se, en del informasjon om barnet. Likevel, i følge mine informanter er ikke dette tilstrekkelig for å fange opp og drøfte barn i risikosonen. Ei heller gir skjemaene relevant nok informasjon til å kunne tilpasse overgangen for det enkelte risikoutsatte barn. Også informantene fra barnehagen (i Stulen, 2011), påpeker og problematiserer manglende mulighet for et tettere samarbeid mellom barnehage og skole. Tid, knappe ressurser og taushetsplikten står som signifikante hindringer for å få til fysiske møter mellom skole og barnehage. Informantene gjør i tillegg et poeng ut av at skolen mottar barn fra flere forskjellige barnehager, noe som skaper utfordringer i forhold til samarbeid. Her tenker jeg det dreier seg om prioriteringer på eksonivå jf. Bronfenbrenner (1979). Eksempelvis kan manglende kommunal vilje til å prioritere å avsette ressurser for at

samarbeid kan finne sted, gi direkte konsekvenser for det enkelte barn på mikro- og mesonivå. Likevel, uavhengig av ressurser er det viktig at ønsket om å få til utvikling og samarbeid er forankret i ledelsen. Det at både styrer og rektor nå tar initiativ til å sette samarbeidet på dagsorden, fører til større mulighet for å få gjennomslagskraft av tyngde og varighet ute i institusjonene. Vi var tidligere inne på begrepet lærende organisasjoner, og i Stortingsmelding 30 (2003-2004), *Kultur for læring*, slås det fast at kraftfullt og tydelig lederskap er en forutsetning for lærende organisasjoner. Veilederen *Fra eldst til yngst* (2008) holder likevel kommunen overordnet ansvarlig for å koordinere og legge til rette for samarbeid og gjennomføring.

For å oppsummere. Det er kommunen som lokal barnehagemyndighet og skoleeier sitt ansvar å påse at rutiner for samarbeid om overgangen mellom barnehage og skole er i overensstemmelse med gjeldende regelverk, læreplaner og nasjonale føringer. Så langt tyder funn i egen studie, samt funn hos Stulen (2011) på at kommunen her har handlet i tråd med intensjonene. I følge veilederen *Fra eldst til yngst* (2008) ser vi at kommunen har ansvaret for å sette sammenheng og samarbeid om overganger på dagsordenen, likeså skal de motivere virksomhetene til å finne fram til egen praksis for slikt arbeid. Det at det i skolen ikke er like godt kjent for alle sentrale parter i overgangsarbeidet, kan imidlertid tyde på at kommunen ikke helt har lyktes nå fram med sitt budskap. Ansvaret for den praktiske gjennomføringen ligger imidlertid hos den enkelte barnehage og skole, og dermed er det like sannsynlig at kommunens rutiner ikke tilstrekkelig er forankret i skolens ledelse. Stulen (2011) viser til barnehagen og påpeker at hennes informanter utelukkende svarte at *Årshjulet* ble brukt i overgangsarbeidet. Det er vanskelig å påvise med sikkerhet hvorfor det er slik, men det er nærliggende å se sammenhengen med at det i rammeplan for barnehagen slås fast at det i barnehagens årsplan skal være nedfelt planer for overgangsarbeidet. Rammeplanen påpeker også barnehagens ansvar for å tilrettelegge for en god avskjed med barnehagen. Kanskje er det uansett slik at det hviler et ekstra ansvar på dem som skal gi noe/noen fra seg, enn dem som skal ta i mot?

De kommunale føringer innbefatter mer enn *Årshjulet*. I studien har jeg også spurt informantene om å vurdere skjemaet *Informasjon om skolestarteren* og i det påfølgende vil funn drøftes.

8.1.2 Informasjon om skolestarteren

Som vi så i Stortingsmelding 16 (2006-2007) finner vi ingen informasjonsplikt for barnehagen overfor skolen. Regler om taushetsplikt og personvern fører til at foreldre må samtykke til overlevering av informasjon uavhengig om denne er relevant eller ei. Det er likevel et krav til den enkelte kommune å finne gode løsninger for å skape bedre sammenheng i overgangene. Barnet er den viktigste aktøren i overgangsarbeidet, og dermed blir barnets perspektiv det som bør være i fokus. At skolen får god informasjon om hvert enkelt barn kan gjøre sitt til at skolen kan tilrettelegge bedre for den enkelte allerede fra første skoledag. Dette blir særlig viktig for de barna som befinner seg i risikosonen, i det vi vet at ytre belastninger fra systemene rundt barnet, i form av dårlig planlagte overganger, vil kunne medføre risiko for barns utvikling (Drugli, 2008).

Også i et økologisk perspektiv blir *Informasjon om skolestarteren* viktig. Ved at skolen har mest mulig relevant informasjon om barnet, har de mulighet til å tilpasse individuelle læringsløp. Dette vil igjen kunne føre til at skolen blir en positiv arena, eller et mikrosystem, som vil være oppløftende for den personlige utviklingen hos barnet (Klefbeck & Ogden, 2003). At skolen kjenner barnet gjennom informasjon fra barnehagen er også et tegn på at systemet fungerer godt også på mesonivå. I følge Bronfenbrenner (1979) er kjernen i mesosystemet at det er rom for kommunikasjon og fellesskap. Forutsigbarhet og trygge rammer gir barnet gode utviklingsmuligheter. Dermed blir all informasjon om barnet relevant for skolen. Overgangen fra barnehage til skole er en klar økologisk overgang fordi barnets rolle og settingen barnet befinner seg i, endres. Slike overganger kan være enkle og udramatiske, men kan også bli det motsatte, kompliserte og vanskelige. Godt forberedte overganger, vil i følge Bronfenbrenner (1979) gi størst mulighet til å lykkes. Det er dermed avgjørende hvorvidt en evner å gi god nok informasjon om barnet, til å kunne forberede overgangen tilstrekkelig.

Informantene i studien ser alle betydningen av at det finnes rutiner for overlevering av informasjon om barnet. Samtlige svarer at det er nødvendig å ha et dokument som sørger for at relevant informasjon kan følge barnet. Det er imidlertid noen andre interessante funn å ta tak i her. For det første ser allmennlærerne og lederne i skolen ut til å dele seg i synet på betydningen av informasjonen gitt i et slikt skjema. For det andre er skjemaet forunderlig nok lite brukt i skolen generelt og omlag halvparten av informantene svarer at de ikke har

tilstrekkelig kjennskap til skjemaet. Til sist er det også av interesse å se at informantene ikke finner skjemaet tilstrekkelig i forhold til å ivareta barn i risikozonen, uten at dette begrunnes særlig i informantenes svar. Stulens (2011) informanter kommer derimot med noen betraktninger om årsaksforhold som vi skal komme nærmere tilbake til.

Veilederen *Fra eldst til yngst* (2008) understreker skolens ansvar for den praktiske gjennomføringen av overgangsarbeidet. Når svarene fra mine informanter spriker så til de grader forteller det meg at skolene i dette tilfelle ikke har tilfredsstillende rutiner for eget overgangsarbeid. Det mangler rutiner, og dette skyldes kanskje at *Årshjulet* ikke er en del av skolens naturlige årsplanlegging. Det er ingen indisier på manglende vilje til å satse på overgangsarbeid, så det er nærliggende å årsaksforklare ut fra rutinesvikt. Det at skjemaet *Informasjon om skolestarteren* blir liggende arkivert i en skuff ingen vet hvor er, tyder på at en ikke har konkrete planer for å håndtere informasjonen. At dette er tilfelle får vi indisier på også i Stulens (2011) undersøkelse hvor en av informantene uttaler følgende:

Jeg har fått tilbakemeldinger fra foreldre om at skolen ikke har vært kjent med opplysningene som har blitt skrevet på skjemaet når deres barn har begynt på skolen. (Stulen 2011 s. 62)

Jeg har få problemer med å følge Stulens resonnement om at dersom skjemaet ikke kommer til nytte i skolen, ser en liten hensikt for barnehagen å fylle det ut. Når vi kjenner betydningen av å møte hvert enkelt barn og forløse den enkeltes læringspotensial, blir det vanskelig å forstå at *Informasjon om skolestarteren* ikke oppleves som relevant, eller ikke er godt nok innarbeidet i skolens planer for overgangsarbeidet. Skjemaet *Informasjon om skolestarteren* er det konkrete verktøy kommunen har formalisert og bedt barnehagene, i samarbeid med hjemmene om å fylle ut, nettopp for at skolene bedre skal kunne tilrettelegge opplæringen for det enkelte barn. Lillemyr (2004) påpeker at det er i overgangen mellom barnehage og skole at selve grunnlaget for sentrale områder i barns læring og utvikling legges. Setter vi det inn i et resiliensperspektiv vil betydningen av en godt planlagt sammenheng tre ennå tydeligere frem. At skolen er godt forberedt på å ta imot barnet, og har tilstrekkelig informasjon om barnet til å kunne møte det på en måte som er med på å redusere omfanget av risikofaktorer, blir i følge Olsen & Traavik (2010) ansett som helt essensielt. Tidlig innsats er kanskje det mest sentrale tiltaket i resilienssammenheng. Flere stortingsmeldinger understreker også det samme. Skolens mulighet ligger i å kunne bidra forebyggende på gruppe- og individnivå i en

kontekstavhengig sammenheng, men for å kunne gjøre det, må skolen på forhånd ha kjennskap til barnet. Dermed blir det viktig at *Informasjon om skolestarteren* blir behandlet systematisk og rutinesmessig. Det er kanskje sant, som den ene informanten i min studie sier, at det ikke er så viktig å vite alt om alle. På den annen side må en vite *noe* for i det hele tatt kunne tilpasse og tilrettelegge for den enkelte, og særs viktig for barn i risikozonen.

Informantene i studien ble videre bedt om å vurdere kvaliteten på skjemaet med tanke på å kunne tilrettelegge og tilpasse opplæringen for det enkelte barn ut fra opplysninger gitt i skjemaet. De skulle også vurdere om denne informasjonen ble ansett som viktig i forhold til barnet generelt. Informantene svarer sprikende også her. Noen mente skjemaet ikke ga relevant informasjon i det hele tatt, men at skjemaet likevel ble interessant i forhold til å kunne bekrefte antakelser en hadde etter en tid rundt barnet. En annen informant påpekte betydningen av at de foresatte får god veiledning fra barnehagen når de skal fylle ut skjemaene. På denne måten kunne en sikre at relevant informasjon fulgte barnet. En generell oppfatning var likevel at skjemaet i seg selv var mangelfullt i forhold til å bidra inn mot tilpasning og tilrettelegging for den enkelte. Dette forklares med at skjemaet ikke er tilpasset behovene skolen har for informasjon. Stulen (2011) viser også til samme oppfatninger blant sine informanter. I hennes studie gir informantene uttrykk for at den informasjon de aller helst ønsket å overlevere, og som de mente ville være særs relevant for barn i risikozonen, var taushetsbelagt. Taushetsplikten blir tatt opp av flere informanter i denne studien. I sin masteroppgave fra 2005 tar også Kristine Ulven opp taushetsplikten og fremhever den som et hinder for informasjonsutveksling. Det er særlig allmennlærere som ser dette som en stor utfordring i hennes studie. Ulven (2005) støtter seg til en undersøkelse foretatt av Inge Bø m.fl. (2003), som viser at skolene ofte ønsker mer informasjon om barnet enn hva de får. Dette, sier Ulven (2005), kan skyldes uavklarte behov og ulik forståelse mellom hjemmet, barnehage og skole vedrørende hva som er viktig å overføre av informasjon til skolen. Også ulik tolkning av lovverk kan være en årsak.

Utteksling og oppbevaring av informasjon om enkeltbarn er regulert av forvaltningslovens § 13. I følge barneloven § 30 er det videre de foresatte som har en lovfestet rett, men også plikt til å ta avgjørelser på vegne av barnet. Overgangen fra barnehage til skole skal skje i nært samarbeid med hjemmet som må gi et informert samtykke til slikt samarbeid. De foresatte skal ha innsikt i og avgjøre hvilken informasjon som følger barnet over i skolen. Dette

fremhever informanter både i min og Stulens (2011) studie, som problematisk. Dersom dette skyldes ulik tolkning av lovverket, bør det gis felles opplæring, og en avklaring i forhold til de muligheter og begrensninger som ligger i loven. Skyldes det andre ting, som usikkerhet hos førskolelæreren i forhold til hva som er relevant for skolen, må også dette avklares. En tredje forklaring finner vi hos en av Stulens (2011) informanter som skriver at hun i tillegg til taushetsplikten føler seg hindret i å gi viktig informasjon særlig om risikoutsatte barn i redsel for at barnet da blir forhåndsstemplet. Ideen om at barnet skal få møte skolen med "blanke ark", skinner gjennom hos særlig en av informantene også i denne studien, i det vedkommende skriver at skjemaet *Informasjon om skolestarteren* først bli interessant etter at vedkommende selv har observert barna over tid, og dannet seg et bilde av elevens utfordringer.

Hva er så relevant informasjon og hvilke kompetanser hos barnet blir fremhevet av informantene som signifikante?

Går vi til forskningen ser vi at det som fremheves som det viktigste er sosialkompetanse og språklige ferdigheter. Tilpasningsevner, lærelyst og motivasjon er også viktige komponenter som bidrar til å gjøre barnet parat til skolen (NOU 2010: 8, Brostrøm 2001, 2003, Ulven 2005). Fabian (2002) påpeker dessuten betydningen av et positivt selv bilde, evne til omstilling og ferdigheter innenfor problemløsning i oppgaven med å gjøre barnet robust nok til å tåle overgangen. Dette gjelder alle barn, men særlig viktig ser vi at dette blir for barn i risikozonen. Det som er typisk for både denne og Stulens (2011) studie er at både allmennlærere og førskolelærere påpeker trygghet, sosial kompetanse, praktiske ferdigheter knyttet til dagliglivet, samt bokstav- og tallkunnskap som det viktigste for barnet i forhold til å være forberedt til overgangen til skolen. Dette er ferdigheter som kan skape utfordringer særlig for barn i risikozonen, og som barnehagen må ta hensyn til i sitt arbeid med skolestarterne. Betydningen av å få kartlagt risikobarnas ferdigheter innenfor de relevante områdene blir dermed viktig, også med tanke på skolens mulighet for å tilrettelegge for barnet. Informantene i denne studien påpeker forventninger om at barnet skal kunne tilpasse seg klasseromsstrukturen, ha selvkontroll og evne til å følge de regler og normer som gjelder i skolen. Disse forventningene er det viktig at også barnehagen kjenner til slik at de kan forberede barna mest mulig på det nye som venter dem i skolen. Ser vi til Stulen (2011) oppgir informantene der at barna blir forberedt på undervisningssituasjonen gjennom det som

ofte kalles skolestartergrupper. Her trenes det på ferdigheter barnehagen mener barnet bør ha forut for skolestart, og ut fra funn både hos Stulen (2011) og i denne studien, virker det som om førskolelærere og lærere er i overensstemmelse hva barns kompetanse angår. Likevel skal vi i det følgende se at flere føler seg usikre på om de har nok kjennskap til hverandre som institusjon. Dette vil igjen få konsekvenser for samarbeidet om overgangen mellom barnehage og skole.

I et systemøkologisk perspektiv er overgangen fra barnehagen til skolen en omfattende prosess, og det er belegg for å tro at *Informasjon om skolestarteren* alene ikke er tilstrekkelig for at overgangen skal fungere optimalt (Pianta og Kraft-Sayre, 2003). I neste avsnitt skal vi se nærmere på andre viktige faktorer som vil kunne sikre overgangen bedre, blant annet barnehagen og skolens kjennskap til hverandres kultur og tradisjon.

8.1.3 Generelle pedagogiske utfordringer

Når det kommer til pedagogiske utfordringer er det særlig to faktorer som var framtrædende i svarene fra informantene. For det første er det kjennskap til hverandres praksis, for det andre var det ytre ramme faktorer som ressurser i form av tid til samarbeid.

Kjennskap til hverandre

I studien gir flere informanter uttrykk for at det råder noe egen usikkerhet rundt barnehagens praksis, og om barnehagen kjenner til læreplanens krav i skolen. Brostrøm (2001) og Brosrøm og Wagner (2003) viser til at førskolelærere og allmennlærere har lite kunnskap om det som skjer på den andres arena. Dette skyldes i følge Brostrøm (2001) at en i barnehage og skole har hatt ulik definisjon på parathetsbegrepet, eller "readiness". Kunnskap om hverandres praksis, sammen med anerkjennelse og respekt for hverandres egenart, er viktige forutsetninger for en god sammenheng i overgangen mellom barnehage og skole.

Denne studien viser at barnehagen og skolen kan ha uavklarte oppfatninger i forhold til hverandres praksis. Haug (1991), Germeten (2003) og Lillemyr (2004) fremstiller barnehagetradisjonen som tett forbundet med lek, frihet og sosialisering, mens skoletradisjonen først og fremst har vært opplæringsorientert, bundet av læreplaner og i større grad voksenstyrt. Funn fra både Stulen (2011) og denne studien støtter dette synet. En informant i Stulen (2011) skriver at en klar utfordring er for lite kunnskap om hva skolen

forventer at barn skal kunne. I tillegg påpeker informanten at det er for lite kunnskap i skolen om hva barnehagen arbeider med. For lite kunnskap om hverandre, mener informanten står til hinder for en god sammenheng i overgangen, særlig for barn i risikozonen. Dette synet støttes av en informant også i denne studien, der en av dem skriver at skolen kanskje vet for lite om barnehagen og at noen lærere fortsatt lever i den tro at det *kun* lekes i barnehagen.

Dersom det er slik at barnehagen og skolens syn på hverandres praksis preges av et foreldet syn, er det også fare for at barnets oppfatning av skolen vil bære foreldet. I følge Brostrøm (2003) har barn med en oppfatning av at skolen er et sted en blir irettesatt, hvis en ikke sitter stille, høyere risiko for nervøsitet og engstelse som kan relateres til skolen. Dermed blir det av signifikant betydning å få til en sammenhengende, naturlig og sikker overgang, hvor gode rutiner for samarbeid mellom barnehage og skole er innarbeidet. Dette vil styrke barnet i overgangen, og føre til at de føler seg robuste i form av å være trygge, uanspente, motiverte og kompetente i de nye omgivelsene skolen representerer. Dette er i overensstemmelse med Bronfenbrenners (1979) tanker om helhetstenkning om vekst og utvikling i overganger.

Selv om funn både fra Stulens (2011) undersøkelse og denne studien påpeker et vaklende forhold rundt kjennskap til hverandre som institusjon, er det likevel ting som tyder på at de to institusjoner på mange måter er på vei til å tilnærme seg hverandre. Informantene i denne studien har et positivistisk syn på at de overordnede mål for sammenheng i overgangen ved systematisk arbeid kan nåes, og mange påpeker at skole og barnehage er i ferd med å bli mer oppmerksom på hverandres kultur, tradisjon og praksis i egenskap av å se på fellesnevner og samarbeidsmuligheter. Ved å gå inn i et samarbeid med det mål å hente ut det beste i hverandres tradisjon, for så å bygge videre på dette, er tankegangen ikke bare i tråd med Bronfenbrenner (1979), men også Mrzek og Haggertys (1994) teori om forebyggende arbeid og universelle tiltak. De viser til forskning som understreker betydningen av at tiltak settes inn på flere mikronivå samtidig. Setter en dette inn i en overgangssammenheng betyr det at dersom universelle tiltak settes inn i barnehage og skole samtidig, vil det kunne følge barnet fra barnehage og inn i skolen. Et konkret forslag som det å trekke SOL²⁴ inn i barnehagen, som en av informantene viste til, vil være eksempel på et universelt tiltak som særlig vil

²⁴ SOL se definisjon, fotnote s 67.

kunne komme barn i risikozonen til gode (jf. betydningen av barnets språklige ferdigheter ved skolestart (Evenshaug & Hallen, 1993, Drugli, 2008, Wegge 2010, St.meld. 16 (2006-2007)).

Å sette pedagogiske utfordringer inn i et perspektiv hvor barnehagen og skolen er lærende organisasjoner, er også en spennende vinkling. De utfordringer informantene i både denne studien, og Stulen (2011) påpeker, kan understreke betydningen av at de to institusjonene må definere seg selv som institusjoner som søker å finne konstruktive løsninger på nye utfordringer, som det å skape sammenheng i overgangen er. Dette er i følge Senge (1999) er selve nøkkelen til å lykkes som lærende organisasjon.

Pedagogiske utfordringer i form av å se barnehagen og skolen i et mer helhetlig perspektiv beskrives også av departementet i ulike stortingsmeldinger og forskrifter. NOU 18:2009 påpeker utfordringen i å sikre helhet og sammenheng i tiltak overfor barn og unge, likeså gjør stortingsmelding 16, 18, 31 og 41 i det de alle beskriver betydningen av å skape helhet og sammenheng i overgangen mellom barnehage og skole, samtidig som de beskriver noen av utfordringene. Rammeplanen og læreplanen for skolen legger også begge et helhetlig læringssyn til grunn, og læreplanens generelle del kan sees som en videreføring av barnehagens rammeplan. Fagområdene i rammeplanen kan også finnes igjen i læreplanen. Vi ser dermed at de overordna intensjonene forutsetter sammenheng og helhet, og fordrer til økt kunnskap om den enkelte institusjon.

Rammefaktorer som pedagogiske utfordringer

I følge Bronfenbrenner (1979) er kjernen i mesosystemet at det finnes rom for å skape kommunikasjon og fellesskap rundt grunnleggende verdier. Hvorvidt dette lar seg gjøre vil kunne påvirkes av beslutninger fattet på eksonivå, eksempelvis gjennom prioriteringer i skole- og barnehageadministrasjonen. At informantene i denne studien etterlyser felles tid skjermet til samarbeid med barnehagen om overganger, særlig for barn i risikozonen, tyder på at systemet ikke har klart å tydeliggjøre dette som en viktig prioritering, ei heller lagt forholdene til rette gjennom ressursmessige prioriteringer i form av tid. Stulen (2011) viser også i sin undersøkelse til betydningen av dialog og gjensidig samarbeid. Hennes informanter gir uttrykk for at barnehage og skole mangler en felles plattform å utføre samarbeidet på, og understreker tidsfaktoren som en utfordring i forhold til å få til et reelt samarbeid som også gir rom og mulighet for skolen til å møte barnet i dets naturlige omgivelser før skolestart. I

det ligger det at skjemaet *Informasjon om skolestarteren* ikke overleveres skolene før 1. mai, hvilket som er sent i forhold til skolens mulighet til å ta kontakt og bli kjent med barnet før skolestart. Betydningen av at barnehage og skole på et langt tidligere tidspunkt må få i gang samarbeidet omkring risikobarna blir dermed stor. En av informantene i denne studien påpeker at barnehagen og skolen må avsette ressurser innenfor egne rammer til mer konkret samarbeid om overgangen. Dette kan by på utfordringer i forhold til de private barnehagene som ikke er forpliktet til å gjennomføre de kommunale retningslinjene for samarbeid om overgangen. Dette representerer utfordringer i systemene, kanskje helt opp til makronivå, og må ansees å være et samfunnsmessig anliggende og grunnlag for debatt omkring privatisering av utdanningsinstitusjoner.

En av informantene i undersøkelsen nevner overgangsmøter for barn i risikozonen som et bidrag til tettere og bedre sammenheng i overgangen. I slike møter vil en kunne gi tydelig og mer konkret informasjon om barnet muntlig, og kanskje ville ikke taushetsplikten da føles som et like stort hinder for utlevering av informasjon. Som Stulen (2011) påpeker i sin studie, vil et fysisk møte mellom de impliserte parter legge forholdene til rette for at gode spørsmål blir stilt, samtidig som det er rom for en god og åpen dialog. Overgangsmøter for barn i risikozonen vil kunne ivareta de overordnede intensjonene også. Stortingsmelding 18 (2010-2011), sier noe om myndighetenes ansvar for at barns rettigheter i utdanningssystemet overholdes. Meldingen slår fast at hvert enkelt barn skal møtes med realistiske forventninger fra et kompetent pedagogisk personale. Dersom en lærer skal kunne tilpasse og tilrettelegge undervisningen i skolen fra første skoledag, er avdekkende og riktig informasjon om barnet nødvendig. Først da vil læreren ha mulighet til å møte barnet med realistiske forventninger og kunne tilpasse undervisningen slik at den ivaretar elevenes ulike forutsetninger og behov.

Det fremkommer ingen tvil i denne studien, eller i undersøkelsen til Stulen (2011), om at samarbeid er viktig selv om det ikke er gjennomført i form av fysiske møter. Det viser seg imidlertid at en generell oppfatning i både barnehage og skole er at det må tilføres ressurser for at et reelt samarbeid skal prioriteres og finne sted. Dette samsvarer også med Brostrøms studier (2001) hvor han presiserer at det er vanskelig å få gjennomført samarbeid i praksis fordi det mangler tid og ressurser.

Det er min oppfatning at dersom en effektivt kunne identifisere risikobarna på et tidlig tidspunkt, ville ikke tid være en avgjørende faktor som stod til hinder for tettere og bedre samarbeid med barnehagene om overgangen. Både i skole og barnehage finnes det vilje til å samarbeide om de risikoutsatte barna, og begge institusjoner ser også gevinsten et slikt samarbeid vil kunne ha for barnet. Faktorer i systemene trenerer derimot arbeidet, og som en av informantene mine påpeker er det ikke nødvendig å vite alt om alle barn, det er imidlertid viktig å samarbeide om de barna som trenger tett oppfølging over i skolen for best mulig å kunne lykkes i et langt opplæringsløp.

8.1.4 Oppsummering

Når det gjelder pedagogiske utfordringer er det flere forhold som kan drøftes herunder. Jeg har likevel valgt å legge vekt på de som ut fra empirien var mest fremtredene; *Kjennskap til hverandre som institusjon* og nevnte *Rammefaktorer*. Likevel vil en kunne argumentere for at forhold som taushetsplikt, grunnleggende syn på barn og læring samt syn på hvilke kompetanser barn bør ha når det begynner i skolen, alle kan ansees også å være pedagogiske utfordringer. Informantene i undersøkelsen trekker likevel fram kunnskap om hverandre og tid til å samarbeide som de største pedagogiske utfordringene. Dette har kommunen anledning til å gjøre noe med ved å utarbeide mer forpliktende planer for samarbeid.

9.0 OPPSUMMERING

For å belyse problemstillingen *Hvordan er sammenhengen i overgangen fra barnehage til skole for barn i risikozonen?* er ulike forskningsspørsmål utledet og flere faktorer undersøkt. Resultatene viser utelukkende enighet blant informantene om at samarbeid er viktig, og vil bidra til en tryggere og bedre overgang særlig for barn i risikozonen. Ulik kultur i de to samfunnsinstitusjonene står ikke i veien for godt samarbeid om overgangen, men kan representere en utfordring i forhold til vektning av faktorer som vil bidra til å trygge sammenhengen i overgangen. Informantene oppfatter kommunens intensjoner i form av planer for samarbeid om overgangen, som gode, men opplever dem ikke gode nok til å fange opp barn i risikozonen. Dette kan skyldes flere forhold, men kanskje først og fremst at rutinene ikke er tilstrekkelig implementert.

Informantene innser at de mangler kunnskap om hverandres kultur, og er usikre på hva som er gjort i barnehagen, og hva barnehagen forventer blir gjort i skolen. Informantene ser at et samarbeid også vil kunne bidra til å formidle kunnskap og forståelse om hverandre, samt gi innsikt i hverandres læreplaner. Det blir ansett som viktig at særlig barn i risikozonen opplever sammenheng mellom barnehage og skole med utgangspunkt i en felles pedagogisk plattform. Her har kommunen mulighet til å utarbeide tydeligere planer for samarbeid enn hva dagens praksis tilsier. Ikke minst bør kommunen etterstrebe at de rutiner som allerede ligger der implementeres i barnehage og skole, ved å tydelig vise forståelse for at slikt samarbeid forutsetter tid og rom til samarbeid.

Forskningsspørsmålet *Kan planene utarbeidet i Kommunen, om hvordan barnehage og skole skal samarbeide om overganger, fange opp barn som befinner seg i risikozonen?* har til hensikt å se nærmere på kommunens praksis i forhold til barn i risikozonen i overgangen til skolen. Det kan bidra til å avdekke styrker eller svakheter i systemet, og kan belyse hvilke faktorer som vektlegges i overgangen til skolen. Resultatene tyder på at intensjonene er gode, men at kommunen har et utviklingspotensial både i forhold til å være tydeligere på "å fange opp og følge opp" barn i risikozonen, og å legge forholdene til rette for utvidet samarbeid omkring disse barna.

Forskningsspørsmålet *Gir skjemaet "Informasjon om skolestarteren" relevant informasjon med tanke på å kunne tilpasse og tilrettelegge en god skolestart for barn i risikosonen?* har til hensikt å vurdere skolens mulighet til å gjenkjenne og tilrettelegge for barn i risikosonen. Resultatene indikerer at informantene generelt er enige om at informasjon om barnet, og særlig om barn i risikosonen er viktig. Den praktiske bruken og oppfatningen av skjemaet varierer imidlertid blant informantene avhengig av hvor nær operasjonaliseringen av skjemaet de står. Særlig er det ledere som stiller seg mest positive til skjemaet, mens en lærer vektlegger den åpne og ærlige samtalen rundt barn i risikosonen på et tidlig tidspunkt, samt kontinuerlig samarbeid med de foresatte både før, i og etter overgangen til skolen. Informantene nevner alle også taushetsplikten som et viktig hinder for å gi fra seg relevant informasjon om barn, særlig rammer dette risikobarna.

Hvilke pedagogiske og praktiske utfordringer ligger i overgangen barnehage/skole? er undersøkelsens siste forskningsspørsmål. Resultatene viser at både førskolelærere og lærere ser det som en stor utfordring at de kjenner for lite til hverandre som institusjon. Av undersøkelsen fremkommer det at informantene ønsker å vite mer om hvordan en arbeider rent praktisk i barnehage og skole, for å kunne sikre en bedre sammenheng i overgangen for risikobarna. Videre ser informantene det som en utfordring at det i de eksisterende plandokumenter ikke er skjermet tid til samarbeid. Dette oppleves av informantene som en svakhet i forhold til skole- og barnehagemyndighetenes prioriteringer, som de mener må endres dersom en i virkeligheten skal få til gode møter i overgangen.

Resultatene viser samlet sett at Kommunens praksis i forhold til intensjonene med samarbeid om skolestart for barn i risikosonen, samsvarer. Det er likevel rom for en forbedring av planene og kommunen bør være forberedt på å måtte prioritere annerledes i forhold til at et tettere og mer forpliktende samarbeid mellom barnehage og skole vil kreve mer tid og ressurser fra de impliserte parter.

Avsluttende kommentar fra Stulen (2011) & Hansen (2011)

Selv om denne studien står alene er det naturlig å oppsummere funna i lys av begge studier. Vi har derfor valgt å avslutte med en felles oppsummering. Funn fra begge studier viser sammenfallende oppfatning om at overgangen i utgangspunktet er godt ivaretatt gjennom de kommunale føringene generelt, men de tar ikke hensyn til barn i risikozonen spesielt. Flere faktorer kan trekkes frem som årsaker til dette. For det første så er planene utarbeidet med tanke på barn generelt, og ikke laget spesielt for barn i risikozonen. Dette hadde ikke trengt å være et hinder hvis ikke det hadde vært for at lærere og førskolelærere i tillegg føler seg usikre på hverandres praksis og forventninger til hvilke kompetanser barnet bør ha i overgangen. I tillegg ser informantene fra begge studier både tid, ressurser og taushetsplikt, som praktiske utfordringer i forhold til et godt samarbeid. Vi mener våre studier viser at barn i risikozonen er for dårlig sikret i overgangen. Dette bør gi konsekvenser i Kommunens videre arbeid for å sikre en bedre sammenheng i overgangen mellom barnehage og skole.

10.0 KILDER

Bargel, Helen L. & Samuelsen A.S.S. (2007): "*Hva sier opplæringsloven om systemrettet arbeid. Et redskap i arbeidet med å forbedre den tilpassede opplæringen*". I *Vi har prøvd alt! Systemblikk på pedagogiske utfordringer*. Statped's skriftserie nr. 55, s. 65-75.

Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter, Bredtvedt kompetansesenter og Trøndelag kompetansesenter

Befring, E. (2004): *Skolen for barnas beste. Oppvekst og læring i eit pedagogisk perspektiv*. Oslo: Det norske Samlaget

Befring, E. (2007): *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget

Berg, G. (1999): *Skolekultur: nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Ad notam Gyldendal

Berg, G. (2003): *Att forstå skolan: En teori om skolan som institution och skolor som organisationer*. Lund: Studentlitteratur AB.

Bjørnsrud, H. (1999): *Den inkluderende skolen. Enhetsskolens idealer, dilemmaer og hverdag*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Bjørnsrud, H. (2005): *Rom for aksjonslæring. Om tilpasset opplæring, inkludering og læreplanarbeid*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Borge, A.I.H. (2003): *resiliens –RISIKO OG SUNN UTVIKLING*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Bronfenbrenner, U. (1979): *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Brostrøm, S. (2000): *Transition to school*. Abstract. Paper related to poster symposium at the EECERA European Conference on Quality in Early Childhood Education. London, England 2000. Hentet fra: <http://eric.ed.gov/PDFS/ED445814.pdf>

Brostrøm, S. (2001) : *Farvel børnehaven - hej skole! Undersøgelser og overvejelse*. Århus: Systime.

Brostrøm, S (2003): *Transitions from Kindergarten to School in Denmark. Building Bridges*. I Brostrøm og Wagner (editors) (2003): *Early Childhood Education in Five Nordic Countries - Perspectives on the Transition from Preschool to School*. Århus: Systime Academic.

Brostrøm, S (2005): *Transitions problems and play as transitory activity*. Australian Journal of Early Childhood Vol. 30, No3, September 2005, p. 17-25. Hentet fra: <http://dpb.dpu.dk/Dokumentarkiv/Publications/20070208222611/currentversion/transition%20problems%20and%20play.pdf>

Brostrøm, S (2006): *Care and Education: Towards a New Paradigm in Early Childhood Education*. Child Youth Care Forum (2006) 35:391-409. Published online: 13 July 2006. Springer Science + Business Media, Inc. 2006. Hentet fra: DOI 10.1007/s10566-006-9024-9

Brostrøm, S (2009): *Tilpasning, frigjøring og demokrati*. Første steg mai – juni 09 s. 24-28. Tilgjengelig fra: http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Utdanningsakademiet/F%C3%B8rste%20steg/FS%202-09/F%C3%B8rste%20steg%202.2009pdf_s24-28.pdf

Brostrøm, S. & Wagner, J. T. (editors) (2003): *Early Childhood Education in Five Nordic Countries - Perspectives on the Transition from Preschool to School*. Århus: Systime Academic.

Bråten, I. (Red.) (2002): *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Bø, I. (1995): *Barnet og de andre. Nettverk som pedagogisk og sosial ressurs*. (2. utg.) Otta: TANO AS

Bø, Inge m.fl. (2003): *Hva skjer ved overgangen barnehage-skole? Tverrfaglig samarbeid rundt skolestart. Teori og evaluering*, Rapport II 2003, Høgskolen i Stavanger, senter for atferdsforskning. I Ulven, K. (2005): *En god skolestart. Overgang fra barnehage til skole, til beste for barnet*. Masteroppgave Universitetet i Oslo. Oslo: UiO

Connolly, P (2007): *Quantitative Data Analysis in Education. A critical introduction using SPSS*. New York, Routledge.

Dalen, M. (2004): *Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

Dalin, P. & Rolff, H-G. (1991): *Organisasjonslæring i skolen: skoleutvikling i praksis*. Oslo: Universitetsforlaget. Hentet fra: <http://www.nb.no/utlevering/nb/5e639102ad4736cb18c20d4ac7b8a8d3#&struct=DIV222>

Drugli, M.B. (2008): *Barn som vekker bekymring*. (2.utgave) Oslo: Cappelen Damm AS.

Dunlop, A.-W og Fabian H.: (2006): "Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2007, Strong foundations: early childhood care and education". Tilgjengelig fra: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001474/147463e.pdf>

Dunlop, A-W og Fabian H., (editors) (2007): *Informing Transitions in the Early Years. Research, policy and practice*. UK: Open University Press

Dysthe, O., Hertzberg, F. og Hoel, T. L. (2000): *Skrive for å lære. Skrivning i høyere utdanning*. Oslo: Abstrakt forlag

Einarsdóttir, J. (2007): *Children`s voices on the transition from preschool to primary school*. I Dunlop, A-W og Fabian H., (editors) (2007): *Informing Transitions in the Early Years. Research, policy and practice*. UK: Open University Press

Engelstad, F (2007): *Kunnskap, makt og normer i samfunnsvitenskapene*. I Ruyter, K.W., (red.) *Forskningsetikk. Beskyttelse av enkeltpersoner og samfunn*, s. 215-241 Oslo: Gyldendal Akademisk

Evenshaug, O og Hallen, D (1993): *Barnets utvikling. Fra spedbarn til tenåring*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS

Fabian, H. (2007): *Informing transitions*. I Dunlop, A.-W og Fabian H., (editors) (2007): *Informing Transitions in the Early Years. Research, policy and practice*. UK: Open University Press

Fabian, H. & Dunlop, A-W. (editors) (2002): *Transitions in the early years*. London: RoutledgeFalmer.

Farkas, G og Hibell, J. (2008): *Being Unready for School: Factors Affecting Risk and Resilience*. I Boot, A og Crouter, Ann C.: *Disparities in school readiness. How Families Contribute to Transitions into School*. New York: Lawrence Erlbaum Associates

Forskningsetiske komiteer (u.å.): *Forskningsetikk; God forskningspraksis: Samtykke*. Hentet fra: <http://www.etikkom.no/no/Forskningsetikk/God-forskningspraksis/Samtykke/>

Germeten, S. (2003): *Hva innebærer tradisjonene fra barnehage og skole? En diskusjon om læreplanformuleringer og innholdet i 1. klasse*. Barn nr. 4 2003, s. 25-40. Norsk senter for barneforskning

Gilje N., og Grimen S. (1993): *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget AS

Gjesdal kommune (u.å.): *SOL - systematisk observasjon av lesing*. Hentet fra: <http://www.sol-lesing.no/>

Grbich, C. (2007): *Qualitative data analysis: an introduction*. London: Sage Publications

Grennes, T. (1997): *Innføring i vitenskapsteori og metode*. Otta: Tano Aschehoug.

Haug, P. (1991): *6-åringane – barnehage eller skule?* Oslo: Det Norske Samlaget.

Hausstätter, R.S. (2009): *Ingen sto igjen – men hvor løp de hen? Perspektiver på tidlig intervensjon i skolen*. Spesialpedagogikk 05:2009 s.26-35

Johannessen, A., Tufte P.A., og Kristoffersen, L. (2009): *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: abstrakt forlag.

Justis- og politidepartementet (1967): *Lov om behandlingsmåter i forvaltningssaker (Forvaltningsloven)*. Sist endret LOV-2010-12-17-85.

Oslo: JD. Hentet fra: <http://www.lovdato.no/all/nl-19670210-000.html>

Kagan (2007): *Readiness – multiple meanings and perspectives*. I Woodhead M., og Moss, P., (red.) (2007): *Early Childhood and Primary Education* s. 14. EARLY CHILDHOOD IN FOCUS 2 – Transitions in the Lives of Young Children. Milton Keynes, The Open University.

Tilgjengelig fra:

http://www.bernardvanleer.org/publication_store/publication_store_publications/early_childhood_and_primary_education_transitions_in_the_lives_of_young_children/file

Klefbeck J., & Ogden, T., (2003): *Nettverk og økologi: problemløsende arbeid med barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget

Kleven, T.A. (red.) (2002): *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub.

Kommunen (2011): *Tilstandsrapport for NNskolen 2010-2011*. (Anonymisert kilde av hensyn til studiens krav om anonymisering av både kommune og informantskoler).

KS-Vestfold og Fylkesmannen i Vestfold (2008): *Gode oppvekstvilkår for barn og unge i Vestfold. Et felles løft for at barn og unge i Vestfold skal få gode oppvekstvilkår og bli kvalifisert til arbeidslivet*. Handlingsprogram.

Hentet fra: <http://www.fylkesmannen.no/hoved.aspx?m=3492&amid=2309096>

Kunnskapsdepartementet (1998): *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (Opplæringslova)*. Hentet fra: <http://www.lovdato.no/all/nl-19980717-061.html>

Kunnskapsdepartementet (2005): *En snarvei til Kompetanseberetningen for Norge 2005.. Lærer elevene mer på lærende skoler? (Snarveien)*. Oslo: UDF.

Hentet fra: http://www.regjeringen.no/upload/kilde/ufd/rap/2005/0018/ddd/pdfv/244921-kompetanseberetningen_05.pdf

Kunnskapsdepartementet (2006): *Lov om barnehager*. (Barnehagelova)

Hentet fra: <http://www.lovdato.no/all/nl-20050617-064.html>

Kunnskapsdepartementet (2006): *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. (R 06)
Oslo: Kunnskapsdepartementet

Kunnskapsdepartementet (2006): *Læreplan for kunnskapsløftet*. (LK 06)

Oslo: Kunnskapsdepartementet

Kunnskapsdepartementet (2008): *Fra eldst til yngst*. Veileder.

Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet (2010): *Analyse av barnehagestatistikk – status for utbygging og venelister pr. 20.september 2010*. Utgave: v.1.1. Oslo: Kunnskapsdepartementet

Hentet fra:

http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Barnehager/Rapporter%20og%20planer/20.09%20rapportering/Sluttrapport_barnehagetall_2010.pdf

Kunnskapsdepartementet (2011): *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (rev.utg. 2011) Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kvale, S. (1997): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal forlag AS

Kjønstad, A (2009): *Taushetsplikt om barn. Kommunikasjon og samarbeid mellom helseetaten, skoleetaten, sosialtjenesten og barneverntjenesten*. Oslo: Kommuneforlaget

Lillemyr, O.F. (2004): *Lek – opplevelse – læring i barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget

Maxwell J.A. (2005): *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. London: Sage Publications Inc.

NESH – Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (2006): *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Forskningsetiske komiteer

Niesel, R. & Griebel W (2007): *Enhancing the competence of transition systems through co-construction* I Dunlop, A.-W og Fabian H., (editors) (2007): *Informing Transitions in the Early Years. Research, policy and practice*. UK: Open University Press.

NOU 2009: 18 (2009): *Rett til læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2009/nou-2009-18.html?id=570566>

NOU 2010: 8 (2010): *Med forskertrang og lekelyst*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2010/nou-2010-8/2.html?id=616125>

Olsen, M.I. og Traavik, K.M (2010): *Resiliens i skolen. Om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge. Teori og tiltak*. Bergen: Fagbokforlaget.

OECD: Starting strong II (2006) : *Early childhood education and care*. Paris: Organisation. For Economic Co-operation and Development.

Oxford Advanced Learner`s Dictionary (2000). Sixth edition. Oxford: Oxford University Press.

Pianta R.C. & Kraft-Sayre, M. E. (2000): *Enhancing the Transition to Kindergarten. Linking Children, Families, & Schools*. Charlottesville: University of Virginia, National Center for Early Development & Learning. Hentet fra: <http://www.cpirc.org/vertical/Sites/%7B95025A21-DD4C-45C2-AE37-D35CA63B7AD9%7D/uploads/%7BB2FC278E-5FC7-47FA-9039-E69743ABAF64%7D.PDF>

Pianta, R. C. & Kraft-Sayre, M. (2003): *Successful kindergarten transition. Your guide to connecting children, families & schools*. Baltimore: Paul H. Brooks Publishing Co.

Postholm, M.B. (2005): *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Rhedding-Jones, J (2005): *What is research? Methodological Practices and New Approaches*. Oslo: Universitetsforlaget

Rundskriv Q-16/2007 (2007): *Forebyggende innsats for barn og unge*.

Oslo: Departementene. Hentet fra:

http://www.regjeringen.no/upload/BLD/Barn%20og%20Ungdom/Forebyggende_Rundskriv_Q-16-2007.pdf

Senge, P.M. (1999): *Den femte disiplin. Kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Oslo: Egnot Hjemmets bokforlag.

Sirotnik, K.A. (1991): *Evaluering I skoleøkologisk perspektiv: Fornyelsesprosessen I skolen*
I Ålvik, T. (red.) (1991): *Skolebasert vurdering – en artikkelsamling* (s. 99).
Oslo: ad Notam.

Smith, L (2001): *Småbarnsalderens nevropsykologi*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag AS

Solstad, K.J. og Engen T.O. (red) (2004): *En likeverdig skole for alle? Om enhet og mangfold i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget 2004

Steiner, D (1993): *Forstå 6-åringen*. Norsk utgave: Yrkeslitteratur as (1994). Original tittel: *Understanding Your 6 years old*. Rosendale Press Ltd. . London, England: The Tavistock Clinic.

Stephenson, M. & Parsons, M. (2007): *Expectations: effects of curriculum change as viewed by children, parents and practitioners*. I Dunlop, A.-W og Fabian H., (editors) (2007): *Informing Transitions in the Early Years. Research, policy and practice*. UK: Open University Press.

St.meld. nr. 30 (2003-2004): *Kultur for læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
Hentet fra <http://www.regjeringen.no/>

St.meld. nr. 16 (2006-2007): *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

St.meld. nr. 31 (2007-2008): *Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

St.meld. nr. 41 (2008-2009): *Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

St.meld. nr. 44 (2008-2009): *Utdanningslinja*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
Hentet fra <http://www.regjeringen.no/>

St.meld.nr. 18 (2010-2011): *Læring og fellesskap Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Strand, T. (1996): *Ethos og læreplanen. Hvordan forstå og bruke Rammeplanen for barnehagen*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.

Stulen, Anita (2011): *Overgangen mellom barnehage og skole*. Masteroppgave. Upublisert pr. d.d. Borre: Høgskolen i Vestfold

Taguchi, H-L. & Munkammar, I (2003): *Consolidating Governmental Early Childhood Education and Care Services Under the Ministry of Education and Science: A Swedish Case Study*. Early Childhood and Family Education Section. ED/BAS/ECF, UNESCO. Paris: UNESCO. Hentet fra: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001301/130135e.pdf>

Tiller, T. (1995): *Det didaktiske møtet. Et møte mellom fag og hverdag. Grunnlaget for en lærende skole*. Oslo: Praxis Forlag.

Thagaard, Tove (2009): *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget

Thurén, T. (1993): *Vitenskapsteori for nybegynnere*. 2. opplag 1994. Oslo: Universitetsforlaget.

Ulven, K. (2005): *En god skolestart. Overgang fra barnehage til skole, til beste for barnet*. Masteroppgave Universitetet i Oslo. Oslo: UiO

Universitetet i Stavanger (u.å.): *Skoleklar! Forskningsprosjekt for bra skolestart!* Nettside hentet fra: <http://saf.uis.no/category.php?categoryID=6846>

Utdannings- og forskningsdepartementet (2005): *En snarvei til Kompetanseberetningen for Norge 2005. Lærer elevene mer på lærende skoler?* (Snarveien) Oslo: UDF
Hentet fra: http://www.regjeringen.no/upload/kilde/ufd/rap/2005/0018/ddd/pdfv/244921-kompetanseberetningen_05.pdf

Wagner, J.T. (2003): *Introduction: International perspectives and Nordic contributions*, I Brostrøm, S. & Wagner, J. T. (editors) (2003): *Early Childhood Education in Five Nordic Countries - Perspectives on the Transition from Preschool to School*. Århus: Systime Academic.

Wegge, K. (2010): *Skolestartboka. Håndbok for førsteklasseforeldre*. Oslo: Cappelen Damm AS

Hovedmål og delmål for Kommuneskolen*:
<p>HOVEDMÅL:</p> <p>Innen 31.12.2015 skal de kommunale skolene i Kommunen ha oppnådd å:</p> <p>Forbedre elevenes prestasjoner på alle klassetrinn og på alle utvalgte innsatsområder pålagt av Stortinget og Kommunens folkevalgte organer, samt redusere mobbing og fravær.</p>
<p>DELMÅL:</p> <p>Fra og med 31.12.2010 skal de kommunale skolene i Kommunen ha oppnådd å:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.1 Sikre at elevene knekker lesekodeen i løpet av første klasse. 1.2 Forbedre elevenes leseforståelse, lesehastighet og generell leseferdighet. 1.3 Forbedre de fem basisferdighetene og fagkunnskapen på alle klassetrinn. 1.4 Gripe inn så tidlig som mulig når et barn ikke viser tilfredsstillende utvikling. 1.5 Redusere mobbing og fravær i skolen. 1.6 Forbedre sammenhengen mellom barnehage/barneskole/ungdomsskole/vgs.

*Kommune erstatter her undersøkelseskommunens navn jf. anonymisering av kommunen.

VEDLEGG 2

FORESPØRSEL OM Å DELTA I INTERVJU/UNDERSØKELSE I FORBINDELSE MED EN MASTEROPPGAVE

Jeg er masterstudent i Pedagogikk med fordypning i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Vestfold og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven.

Temaet for oppgaven er sammenhengen i overgangen mellom barnehage til skole for barn i risikosonen.

I denne oppgaven ønsker jeg å se nærmere på de føringer som er lagt fra kommunens side i forhold til overgangen fra barnehage til skole. Når det gjelder kommunale føringer tenker jeg spesielt på skjemaet "Informasjon om skolestarteren" og Årshjulet. For å finne ut av dette, ønsker jeg å intervju/samtale med lærere og førskolelærere på første trinn, rektor og avdelingsledere, om hvilke erfaringer de har med systemet slik det fremstår i dag. Jeg søker også å få vite noe om hvilke kunnskaper og ferdigheter det legges vekt på hos barn i overgangen til skolen, og hva skolen gjør av tilrettelegging på bakgrunn av den informasjon de får om barna fra barnehagen.

Det er også av interesse å finne ut av hvordan informantene opplever, forstår og praktiserer de kommunale føringer som ligger i forhold til sammenheng i overgangen mellom barnehage og skole. Jeg ønsker primært å foreta en gruppesamtale omkring temaet, og vil i etterkant benytte meg av "brevmetoden" for nærmere innsamling av informasjon. Kort fortalt er dette en metode som går ut på at informanten skriver brev /e-post til meg på bakgrunn av noen gitte temaer som avtales på forhånd. Det vil bli gitt mer informasjon om denne metoden på første møte ved skolen.

Jeg ønsker å invitere din skole til å bli med på dette, og vil først komme til å ha en faglig samtale som vil vare ca 30-40 minutter. Dette vil bli gjennomført i løpet av august 2011, på den enkeltes arbeidsplass.

Det er selvsagt frivillig å delta på dette, og det er når som helst mulig å trekke seg uten begrunnelse. Dersom en informant trekker seg, vil han/hun kunne kreve informasjonen slettet. For øvrig vil all informasjon som kommer frem bli behandlet konfidensielt og anonymisert i videre arbeid. Personopplysninger vil slettes innen utgangen av september 2011.

Jeg håper du/dere har anledning til å delta. Dette kan være en mulighet til å formidle deres erfaringer og synspunkt slik at de kan komme til nytte for andre som arbeider i barnehage og skole. Dere som deltar i prosjektet vil få tilgang til masteroppgaven når den er avsluttet.

Spørsmål knyttet til oppgaven eller samtalen/metoden kan rettes til undertegnede;

Ann Kathleen Hansen; e-post AnnKathleen.Hansen@sandefjordskolen.no

eller til min veileder ved Høgskolen i Vestfold; Inge Vinje; e-post: Inge.Vinje@hive.no

Jeg vil ta kontakt med den enkelte i juni 2011 for å få din tilbakemelding og avtale nærmere tidspunkt for samtalen.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen

Ann Kathleen Hansen

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Inge Vinje
Fakultet for humaniora og utdanningsvitenskap
Høgskolen i Vestfold
Postboks 2243
3101 TØNSBERG

Vår dato: 27.01.2011

Vår ref: 25960 / 3 / RKH

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 09.01.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

25960	<i>Sammenheng i overgangen mellom barnehage og skole med fokus på gråsonebarna og skolens ansvar</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Vestfold, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Inge Vinje</i>
Student	<i>Ann Kathleen Hansen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.09.2011, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Bjørn Henrichsen

Ragnhild Kise Haugland

Kontaktperson: Ragnhild Kise Haugland tlf: 55 58 83 34
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Ann Kathleen Hansen, Tulipanveien 6, 3228 SANDEFJORD

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07, kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36, martin-arne.andersen@uit.no

VEDLEGG 4

Til informantene

UNDERSØKELSENS BAKGRUNN OG INNHOLD

Temaet for denne studien er med bakgrunn i det vi vet om overganger og betydningen av å få til en god sammenheng, å se nærmere på de konkrete føringer som er lagt av undersøkelseskommunen i forhold til å sikre en best mulig sammenheng i overgangen mellom barnehage og barneskole. Den vil særlig ta for seg skolens mulighet til å tilrettelegge og tilpasse undervisningen på bakgrunn av de styringsdokumenter som i dag foreligger. Videre vil studien også rette fokus mot barnehagens og skolens pedagogiske forankring og deres mulighet for å skape en meningsfylt sammenheng mellom de to institusjoner. Jeg forsøker også å se på studien i lys av den økologiske systemteorien, og hovdefokus vil hele tiden kretse rundt de barna som befinner seg i risikozonen, også ofte referert til som *gråsonerbarn*.

Studien har som det her fremkommer flere hensikter. For det første har den til hensikt å vurdere hvorvidt de kommunalt iverksatte tiltak for å styrke og sikre en god sammenheng mellom barnehage og barneskole, kan sies å oppfylle de nasjonale intensjoner og krav. Derneft er det et poeng å vurdere hvorvidt de lokale føringer oppleves som formålstjenelig i praksisfeltet, ut fra noen gitte kriterier. Videre har studien til hensikt å se nærmere på de ulike tradisjonene i barnehage og skole, med det mål å vurdere muligheten for en naturlig og tydelig sammenheng i overgangen mellom de to. Studien som sagt vil rette seg mot en avgrenset gruppe barn.

Problemstillingen er:

Hvordan er sammenhengen i overgangen fra barnehage til barneskole for barn i risikozonen?

Problemstillingene skal undersøkes med basis i flere forskningsspørsmål.

Besvar og begrunn så godt du kan, gjerne i brevs form. Det er ikke nødvendig å ta hensyn til rekkefølgen på spørsmålene. Disse er ment veiledende i forhold til hva jeg ønsker svar på. Er det noe du føler du ikke kan svare på så skriver du det, gjerne med en kort begrunnelse. Dersom det er noe du mener er viktig for temaet, men som ikke direkte faller inn under spørsmålene, er det fint om du også skriver ned det i brevet til meg.

A:

1. Opplever du det er samsvar mellom de konkrete føringer som er lagt for å styrke sammenhengen i overgangen mellom barnehage og skole, og de praktiske verktøy som foreligger? (årshjulet, overføringsskjemaer, overgangsmøter og lignende)
2. Er ”Årshjulet” godt kjent og implementert i skolens rutiner og årsplanlegging? Hvis ja, hvordan brukes det? Hvis nei, hvorfor er det ikke godt implementert?
3. Hvordan oppfattes, mottas og brukes skjemaet ”Informasjon om skolestarteren” i skolen?
4. Gir skjemaet ”Informasjon om skolestarteren” tilstrekkelig informasjon om barnet med tanke på å kunne tilpasse og tilrettelegge undervisningen for barn som befinner seg i risikozonen for å utvikle lærevansker og/eller psykososiale vansker? (Begrunn svaret)
5. Opplever du skjemaet "Informasjon om skolestarteren" som godt nok til å få formidlet viktig informasjon om skolestarteren, og hva anser du som viktig informasjon? Begrunn svaret.
6. Er de kommunalt iverksatte tiltak i seg selv tilstrekkelig til å fange opp hvilke barn som befinner seg i risikozonen? (Hvorfor/hvorfor ikke?)

B:

7. Hvilken kompetanse og ferdigheter hos det enkelte barn bidrar til å styrke mulighetene for en god sammenheng i overgangen fra barnehage til skole? Vær gjerne spesifikk
8. Tror du det er samsvar i forholdet mellom hva pedagoger i barnehagen og pedagoger i skolen mener bidrar til å fremme en god sammenheng i overgangen til skolen?
9. Hva er viktige kjennetegn for godt samarbeid mellom barnehage og skole?
10. Hvilke pedagogiske og praktiske utfordringer synes du ligger i overgangen mellom barnehage og skole?

VEDLEGG 5

Fra eldst til yngst – samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole ÅRSHJUL

Tidsperiode	Aktivitet	Ansvarlig
Høst	Fra rammeplan til læreplan: Foreldremøte i barnehagen for foresatte til barn som skal begynne på skolen året etter. Informasjon om hvordan barnehagen arbeider med skolestarterne. En representant (lærer/rektor/inspektør) fra en skole er til stede. Barnehage og skole utveksler årsplaner.	Styrer
November-januar	Innskriving	Rektor
November	Overlevering av informasjon fra barnehage til skole om barn med behov for særskilt tilrettelegging. Barnehagen innhenter samtykkeerklæring fra foreldrene om disse barna. Skal sees i sammenheng med PPTs rutiner.	Styrer
Desember	Skolen tar kontakt med helsestasjonen angående barn som ikke går i barnehage	Rektor
Mars-juni	Skolebesøk. Skolen inviterer til minst to besøksdager for skolestarterne der både skole- og barnehageansatte er representert. Ved minst en av dagene skal faddere være til stede.	Rektor
Januar-mai	Informasjon om skolestarteren: Eget skjema fylles ut av barnehagen i samarbeid med foresatte og overleveres skolen.	Styrer
Vår	Foreldremøte på skolen: Skolen inviterer foresatte til skolebesøk. Følgende temaer er obligatoriske: -Presentasjon av skolen og ansatte/omvisning -Informasjon om hjelpeinstanser -Drøfting av foreldresamarbeid <ul style="list-style-type: none"> Foresattes forventninger til skolen Skolens forventninger til foresatte Hva bør man vite før man begynner på skolen/man må ikke kunne alt før man begynner på skolen Hvordan skapes glede og motivasjon for skolen 	Rektor
Vår	Andre aktiviteter organiseres ut fra lokale forhold	Styrer/rektor

Aktiviteter for ansatte i barnehage og skole:

Tidsperiode	Aktivitet	Ansvarlig
Mai-juni	<p>Fra rammeplan til læreplan: Pedagogisk samling (felles fagdag) for pedagogiske ledere og lærere på 1. og 2. trinn. Styrere og rektorer inviteres. Det skal gis en orientering om innholdet i dagen på styrer- og rektormøter i forkant. Følgende emner er obligatoriske:</p> <ul style="list-style-type: none">• Språkutvikling• Rammeplanen• Kunnskapsløftet• Avklaring av forventninger barnehage og skole har til hverandre• Når henvises et barn til PPT i barnehagen? I skolen? Drøfting av eventuelle ulikheter i synet på "normalitet".• Evaluering av overgangsrutinene• Hvordan har det gått med elevene på 1. trinn i år? <p>Fagdagen følges opp av skole- og barnehagekontoret gjennom hele året.</p>	Skole- og barnehagekontoret

VEDLEGG 6

INFORMASJON OM SKOLESTARTEREN

fra foresatte og barnehagen til skolen/SFO

Informasjon formidles til kontaktlærer på 1.trinn og SFO-leder ved skole.

Formålet med dette skjemaet er at skolen skal kunne tilrettelegge skolestarten best mulig for det enkelte barn. Barnehagene har ansvar for at skjemaet fylles ut i samarbeid med barnets foresatte i foreldresamtale og innen 01.05. (For barn med et annet morsmål enn norsk fylles det også ut et eget skjema om minoritetsspråklige barn.) I de tilfeller der barnet ikke går i barnehage har den enkelte skole ansvar for at skjemaet fylles ut i samarbeid med barnets foresatte.

Barnets navn:..... Fødselsdato:.....

Navn på barnehagen barnet går i:.....

År i barnehage totalt:.....

1. Er det spesielle forhold som skolen bør få kjennskap til når det gjelder barnets lek og/eller om hvordan barnet fungerer i organiserte aktiviteter?

☐ Nei

☐ Ja, beskriv nærmere:

2. Finnes det situasjoner der barnet behøver ekstra omsorg/tilrettelegging, eller finnes det situasjoner som barnet liker spesielt dårlig (gå på do alene, mange store barn, store grupper, brannalarm m.m.)?

☐ Nei

☐ Ja, beskriv nærmere:

3. Bør skolen få kjennskap til aktiviteter, områder og situasjoner som barnet liker og mestrer spesielt godt?

☐ Nei

☐ Ja, beskriv nærmere:

☐ Nei

☐ Ja, beskriv nærmere:

5. Er det opplysninger dere synes det er viktig at skolen får ut over det som er nevnt i øvrige spørsmål? (fysisk og motorisk utvikling, syn, hørsel, allergier, medisinske forhold eller annet)?

☐ Nei

☐ Ja, beskriv nærmere:

6. Er barnet henvist eller vurderes henvisning til PPT eller andre instanser?

☐ Nei

☐ Ja, beskriv nærmere:

Er det informasjon du som foreldre mener skolen bør ha, som du ikke ønsker å gi skriftlig, er det fint om du kontakter skolen. Hvis skolen har behov for ytterligere informasjon fra barnehagen, avklares dette med foreldrene i forkant.

Vi samtykker i at personalet ved skole får opplysninger som er oppført i dette skjemaet. Samtykket forutsetter videre at opplysningene i dette skjemaet makuleres innen utgangen av første skoleår.

.....

.....
foresattes underskrift
underskrift

.....
foresattes

.....
Styrers underskrift

.....
pedagogisk leders underskrift

Barnehagen har ansvar for at foreldrene får kopi av skjemaet og at originalen sendes den aktuelle skolen innen 01.05.